

Seria Științele Educației este coordonată de Mușata Bocoș.

Editura Paralela 45 este recunoscută de Consiliul Național al Cercetării Științifice din Învățământul Superior (CNCSIS).

Editor: Călin Vlasie

Corectură: autoarea Revizie: Cristi Dinu Tehnoredactare: Marius Badea Coperta colecției: Andrei Mănescu Prepress: Viorel Mihart

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României BOCOȘ, MUȘATA

Fundamentele pedagogiei: teoria și metodologia curriculum-ului: repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor / Mușata Bocoș, Dana Jucan.

— Pitești Paralela 45, 2008

ISBN 978 – 973 – 47 – 0331 – 9

I. Jucan, Dana 371.3

Iușata Bocoș

Dana Jucan

Fundamentele pedagogiei r ioria și metodologia curriculum-ului

Repere și Instrumente didactice pentru formarea profesorilor

Seria Științele Educației este coordonată de Mușata Bocoș.

Editura Paralela 45 este recunoscută de Consiliul Național al Cercetării Științifice din Învățământul Superior (CNCSIS).

Editor: Călin Vlasie

Corectură: autoarea Revizie: Cristi Dinu Tehnoredactare: Marius Badea Coperta colecției: Andrei Mănescu Prepress: Viorel Mihart

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României BOCOȘ, MUȘATA

Fundamentele pedagogiei: teoria și metodologia curriculum-ului: repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor / Mușata Bocoș, Dana Jucan.

— Pitești Paralela 45, 2008

ISBN 978 – 973 – 47 – 0331 – 9

I. Jucan, Dana 371.3

Mușata Bocoș

Dana Jucan

Fundamentele pedagogiei Teoria și metodologia curriculum-ului

Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor

Seria Științele Educației este coordonată de Mușata Bocoș.

Editura Paralela 45 este recunoscută de Consiliul Național al Cercetării Științifice din Învățământul Superior (CNCSIS).

Editor: Călin Vlasie

Corectură: autoarea Revizie: Cristi Dinu Tehnoredactare: Marius Badea Coperta colecției: Andrei Mănescu Prepress: Viorel Mihart

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României BOCOȘ, MUȘATA

Fundamentele pedagogiei: teoria și metodologia curriculum-ului: repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor / Mușata Bocoș, Dana Jucan.

— Piteșt Paralela 45, 2008

ISBN 978 – 973 – 47 – 0331 – 9

I. Jucan, Dana 371.3

Mușata Bocoș

Dana Jucan

Fundamentele pedagogiei Teoria și metodologia curriculum-ului

Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor

PARTEA I FUNDAMENTELE PEDAGOGIEI Tema nr. 1

Factorii dezvoltării personalității umane 9

ema nr. 2

Educația – factor al dezvoltării personalității umane 22

Tema nr. 3

Dimensiunile educației 32

Tema nr. 4

Finalitățile educației... 51

Tema nr. 5

Pedagogia – știință specifică și de sinteză a educației 74

Tema nr. 6

Sistemul științelor educației 87

PARTEA A II-A TEORIA ȘI METODOLOGIA CURRICULUM-ULUI

Tema nr. 1

Conceptul de curriculum – istoric și actualitate 106

Tema nr. 2

Conținutul învățământului – vector al curriculum-ului 120

Tema nr. 3

Domeniile curriculum-ului: tipuri de curriculum; medii auziale; cicluri auziale; arii curriculare; niveluri, cicluri, filiere,

Tema nr. 4

Proiectarea curriculum-ului

Tema nr. 5

Produsele curriculare

Tema nr. 6

Reforma curriculară din România²²¹

Structura algoritmică a operaționalizării temelor

1. Obiective/competențe vizate prin studiul temei

2. Termeni și sintagme-cheie

3. Suport teoretic

4. Esențializarea și explicitarea conținutului prin intermediul unor organizatori cognitivi/scheme

5. Sarcini de reflecție și exerciții aplicative

6. Sugestii pentru luarea notițelor

7. Recomandări bibliografice pentru studiul individual

— Bibliografie selectivă

— Bibliografie recomandată pentru aprofundări

PREFAȚĂ

I

Concepută ca instrument operațional în activitățile de instruire și autoinstruire, lucrarea Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculum-ului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor propune suporturi practic-acționale, metodologice și, deopotrivă, elemente de fundamentare teoretică pentru demersurile de (autoinstruire la disciplinele pedagogice și, totodată, pentru demersurile didactice întreprinse de practicieni.

Adresându-se tuturor celor care urmează programe didactice de formare inițială și continuă, precum și celor care doresc să se perfecționeze și să se autoperfecționeze, lucrarea își propune să genereze și să susțină reflecția și atitudinea activă și critică a cititorului. Interesat să aprofundeze problematicile specifice „Fundamentelor pedagogiei” și „Teoriei și metodologiei curriculum-ului”.

Din dorința de a se asigura caracterul operațional al acestui auxiliar curricular, în prezentarea didactică a temelor pedagogice selectate s-a optat pentru o structură algoritmică identică, structură care include:

a) Obiective/competențe vizate prin studiul temei;

- b) Termeni și sintagme-cheie;
- c) Suport teoretic;
- d) Esențializarea și explicitarea conținutului prin intermediul unor organizatori cognitivi/scheme;
- e) Sarcini de reflecție și exerciții aplicative;
- f) Sugestii pentru luarea notițelor;
- g) Recomandări bibliografice pentru studiul individual:
 - Bibliografie selectivă;
 - Bibliografie recomandată pentru aprofundări. Multitudinea de prilejuri de reflecție, de aplicare, de exersare și elaborare, adesea creativă, situațiile de învățare problematizate și euristice etc, reunite în secțiunea „Sarcini de reflecție și exerciții aplicative”, invită la receptare activă, interactivă și critică, exprimabilă în cadrul cursurilor, seminariilor, dezbaterilor, dar și în activitatea didactică efectivă, în proiectarea și experimentarea propriilor practici pedagogice.

De altfel și secțiunea intitulată „Esențializarea și explicitarea conținutului prin intermediul unor organizatori cognitivi/scheme” poate fi valorificată de formatori sau chiar de către cursanți ca o sursă importantă pentru analize, comentarii, descrieri, explicații, punere de probleme, problematizări, rezolvări de probleme ș.a.m.d. Această secțiune conține unele reprezentări iconice care ilustrează elemente componente ale secțiunii „Suport teoretic”, devenind astfel puncte de plecare în realizarea de reflecții individuale sau colective, problematizări, nuanțări, aprofundări etc.

Nutrim speranța că prin clarificările de ordin conceptual oferite, prin încercările de evidențiere a relațiilor și a interrelațiilor dintre concepte și, cu deosebire, prin maniera reflexivă de interacțiune cu cititorul îi oferim acestuia o provocare constructivă de organizare și reorganizare, de construcție și reconstrucție a experiențelor de învățare, de cunoaștere și de formare profesională teoretică și practică.

Autoarele

PARTEA I FUNDAMENTELE PEDAGOGIEI

Tema nr. 1

FACTORII DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII UMANE

O Obiective/competențe vizate prin studiul temei:

01 – să definească în manieră operațională conceptele: dezvoltare a personalității, dezvoltare fizici, dezvoltare psihică, dezvoltare sociali, factorii dezvoltării personalității, educabilitate,

genotip, fenotip

02 – să explice esența pozițiilor teoretice exprimate în teoriile educabilității

03 – să analizeze rolul eredității în dezvoltarea personalității individului

04 – să explice contribuția mediului în dezvoltarea personalității individului

Os – să argumenteze rolul educației ca factor conducător în formarea și dezvoltarea personalității individului

06 – să explice interacțiunea celor trei factori ai dezvoltării personalității umane și acțiunea lor convergentă

07 – să diferențieze prin explicații pedagogice optimismul, scepticismul și realismul pedagogic

Termeni și sintagme-cheie: dezvoltare, dezvoltare fizică, dezvoltare psihică, dezvoltare socială, ereditate, mediu, educație, educabilitate

Suport teoretic:

1. Dezvoltarea personalității umane

În accepțiunea majorității specialiștilor contemporani, personalitatea este rezultatul interacțiunii tuturor proceselor psihice și se referă la organizarea dinamică a unor aspecte de factură cognitivă, afectiv-motivațională și comportamentală într-o structură biopsiho-socio-culturală de o înaltă complexitate, organizare și specificitate, structură dotată cu capacitate de auto reglaj.

Dezvoltarea reprezintă un proces complex de trecere de la inferior la superior, de la simplu la organizat, printr-o succesiune de etape, stadii, fiecare etapă având propriile caracteristici. Individul înregistrează o dezvoltare fizică obiectivată în schimbări de natură fizică, morfologică și biochimică, o dezvoltare socială manifestată prin reglarea comportamentului în funcție de normele și cerințele impuse de societate și nu în ultimul rând o dezvoltare psihică. Dezvoltarea psihică se referă la apariția și transformarea proceselor și însușirilor psihice. Formarea proceselor psihice are loc sub acțiunea influențelor interne și externe, naturale sau sociale, directe sau indirecte, influențe subsumate categoriilor de ereditate, mediu, educație.

2. Ereditatea – premisă naturală a dezvoltării personalității umane

Ereditatea este acea însușire fundamentală a materiei vii, care

se referă la transmiterea de la o generație la alta, sub forma codului genetic, a mesajelor de specificitate ale speciei, grupului și individului. Identitatea genetică este practic imposibilă între antecesorii și descendenți, fiecare individ fiind, practic, unic. Ereditatea reprezintă un ansamblu de predispoziții native, care fac parte din trei categorii de „caractere”:

a) Genotipul, care reprezintă totalitatea proprietăților ereditare ale unui organism, zestrea sa ereditară. Genotipul general conține elemente „predeterminate”, comune pentru specia respectivă și care se transmit pe cale genetică (de exemplu, conformația corporală, bipedismul, unele caracteristici anatomo-fiziologice). Genotipul individual conține elemente de variabilitate în interiorul speciei (de exemplu, culoarea ochilor, a părului, conformația feței, timbrul vocii ș.a.).

b) Disponibilitățile transmise, devenind manifeste datorită poziției dominante a genei cu care sunt corelate, formează fenotipul. Genotipul se exprimă doar în formă fenotipică, fiind una din variantele posibile ale acestuia. Practic, fenotipul reprezintă totalitatea caracteristicilor unui individ, ca rezultat al interacțiunii primare a genotipului cu mediul. Fenotipul este determinat, așadar, de baza ereditară și de factorii de mediu.

c) Potențialul de formare, care în cazul ființelor umane este preponderent de natură psihică și are o dimensiune generală, include abilitățile de gândire, capacitățile de asimilare de modele și strategii de lucru, de achiziționare de limbaje de specialitate ș.a. și o dimensiune particulară, personalizată, configurată de propriile trăsături de personalitate și de propria subiectivitate. Individul moștenește de la antecesorii o serie de elemente comune pentru specia umană, cum ar fi: schema corporală, diversitatea organelor de simț și a aparatelor și sistemelor anatomice, reflexe și trebuințe fundamentale, însușiri:

- Fizice, externe: greutatea, conformația feței, culoarea ochilor, mărimea capului;

- Biochimice: compoziția chimică a sângelui, structura celulară;

- Funcționale: plasticitatea sistemului nervos, particularități anatomo-fiziologice ale analizatorilor etc. Menționăm în acest context faptul că „unele aspecte ale vieții psihice sunt puternic determinate ereditar (temperament, aptitudini, emotivitate), iar altele (caracter,

voință, atitudini) poartă într-o mai mică măsură pecetea impusă de ereditate” (C. Stan, 2001, p. 25).

În concluzie, ereditatea este o premisă naturală a dezvoltării psihice cu acțiune aleatorie, probabilistică, oferind fie o ereditate normală, ce trebuie valorificată, fie o ereditate dizarmonică, ce poate fi parțial compensată prin intermediul unor strategii adecvate de influențare formativă a individului.

3. Mediul – cadrul socio-uman al dezvoltării personalității

Dacă predispozițiile ereditare sunt absolut indispensabile, reprezentând temelia, fundamentul pe care se construiește personalitatea, mediul este implicat și el profund în devenirea psihicului, reprezentând „materialul” de construcție.

Mediul reprezintă cadrul în care se naște, trăiește și se dezvoltă individul și se referă la totalitatea elementelor externe cu care individul interacționează direct sau indirect, stabilește interrelații pe parcursul dezvoltării sale. Mai mult, organismul se integrează în mediul său înconjurător și îi folosește resursele și energiile în propriul său avantaj. Interacțiunea dintre organism și mediu se desfășoară la diferite nivele: fizico-chimic, psihofizic și socio-cultural.

Omul, interacțiunile și experiențele sale se află sub influența mai multor tipuri de factori de mediu, care pot fi grupați în două categorii:

- a) factori de mediu interni, respectiv factorii naturali, biologici;
- b) factori de mediu externi, reprezentați de factorii mediului fizic (mediul fizic extern se referă la condițiile climatice, geografice, de floră și faună) și social/socio-uman (mediul social amprentează dezvoltarea personalității prin structuri ale sale: mediul socio-economic, mediul socio-comunicativ, mediul socio-afectiv, mediul social-profesional, mediul socio-cultural).

Acțiunea mediului în procesul dezvoltării personalității poate fi directă, de pildă în cazul climei, sau indirectă, mediată de unele caracteristici proprii comunității umane, cum ar fi: nivelul de trai, gradul de cultură, gradul de civilizație.

Influențele factorilor de mediu sunt resimțite în cadrul activităților desfășurate de ființa umană, fie în sens pozitiv, dezirabil, favorizant, stimulator, fie în sens negativ, frenator, inhibitor (ca frână sau obstacol) în calea dezvoltării personalității. Aceste influențe pot fi exercitate de mediul proximal reprezentat de lucruri, obiecte, persoane, condiții cu care individul interacționează cotidian și direct în

diferite situații de viață, și de mediul distal, alcătuit din lucruri și obiecte îndepărtate în spațiu și timp de individ: Internetul, mass-media etc. Referindu-se la termenii „mediu” și „ambianță”, John Dewey (1972) precizează că aceștia înseamnă ceva mai mult decât lucrurile care îi înconjoară pe indivizi. Ele înseamnă continuitatea specifică a lucrurilor din jur împreună cu propriile lor tendințe active. O făptură neînsuflețită face parte, firește, în permanență din mediul său, însă evenimentele care au loc nu constituie un mediu decât în sens metaforic, întrucât niciun element anorganic nu poate fi receptiv la influențele exercitate asupra sa. Pe de altă parte, unele lucruri, deși îndepărtate în timp și în spațiu de o anumită ființă vie, în special de o anumită ființă umană, pot forma mediul acesteia în mod mai real chiar decât unele din lucrurile care sunt aproape de ea. Lucrurile care determină schimbări la om constituie adevăratul său mediu. Așadar, este importantă nu atât prezența factorilor de mediu, cât modul în care ființa umană reacționează la factorii de mediu, la evenimente, prin modalități de răspuns și prin acțiuni specifice, configurându-și experiențele. Acestea simt continue deoarece interacțiunea ființei vii și a condițiilor mediului înconjurător este implicată în însuși procesul vieții. Interacțiunea și continuitatea reprezintă în concepția lui Dewey cele două caracteristici ale experienței, ele constituind aspectul longitudinal al acesteia.

Acțiunea factorilor de mediu este și ea aleatorie, probabilistică, deci poate sprijini procesul de dezvoltare a personalității umane (cazurile în care mediul este favorabil dezvoltării) sau o poate obstacola (cazurile în care mediul este nefavorabil dezvoltării).

Există studii care își propun cuantificarea interrelațiilor ereditate-mediu, consacrându-se chiar o noțiune statistică de estimare a variantei unei caracteristici care poate fi atribuită eredității, numită eritabilitate (M. Roth-Szamoskozi, 1998, pp. 21 – 28). Eritabilitatea se definește ca fiind totalitatea variantei fenotipice care se datorează variației aditive genetice.

Într-un grup varianta fenotipică a unei trăsături este dată de varianta datorată efectului mediului și de cea datorată genotipului. Plomin (1994) consideră că, deși efectele mediului și ale genelor sunt greu de evaluat separat» diferențierea lor este importantă, dată fiind interacțiunea lor. Scarr (1998) și Plomin (1994) (apud M. Roth-Szamoskozi, 1998) deosebesc următoarele tipuri de interacțiuni

ereditate-mediu;

Interacțiunea pasivă, datorată faptului că ereditatea și mediul sunt comune pentru copii și membrii familiei lor. Prin interacțiune pasivă, copiii moștenesc în mod pasiv genele părinților și sunt influențați în dezvoltarea lor de mediul corelat cu tendințele lor genetice. Spre exemplu, este foarte probabil ca un copil înzestrat cu o anumită aptitudine artistică să aibă părinți cu același talent, care le transmit copiilor baza genetică, dar, totodată, le asigură un mediu prielnic care să permită dezvoltarea aptitudinii lor.

Interacțiunea reactivă se referă la experiențele de viață pe care copilul le resimte în modalități specifice, personalizate (în comparație cu alți copii asupra cărora mediul acționează în același fel), ca urmare a caracteristicilor sale specifice fundamentate genetic.

Spre exemplu, un copil înzestrat cu o memorie bună va putea reține mai ușor o poezie, nume, denumiri, date istorice etc.

Interacțiunea evocativă se referă la acțiunile mediului determinate de caracteristicile și de potențialul copilului.

Spre exemplu, un copil cu aptitudini motrice se afirmă în propriul lui mediu în domeniul sportiv și, în consecință, poate fi selecționat în cadrul instituției de învățământ în clase speciale, urmând să li se ofere programe educaționale diferențiate și personalizate.

Corelptți proactivă dintre ereditate și mediu apare atunci când indivizii înșiși își creează medii care să corespundă tendințelor lor genetice și valorificării potențialului lor.

Spre exemplu, chiar dacă instituțiile sau persoanele nu fac nimic pentru copiii cu aptitudini motrice, aceștia își pot dezvolta aptitudinile construindu-și contexte favorabile exersării lor.

4. Educația – factor determinant al dezvoltării personalității întrucât influențele eredității și ale mediului asupra procesului dezvoltării personalității umane sunt aleatorii, probabilistice, societatea a elaborat un mecanism de creștere a controlului asupra dezvoltării ontogenetice, denumit generic educație. Din perspectivă pragmatică, educația presupune identificarea predispozițiilor native, a potențialităților genetice ale individului și organizarea și dirijarea influențelor modelatoare ale mediului socio-uman asupra individului. Ea are rol de mediator, de interfață între individ și mediul său înconjurător, precum și rol de factor de armonizare a interacțiunii

dintre ereditate și mediu.

Educația este o formă deliberată, organizată, sistematică și continuă de formare și modelare a personalității umane, conferindu-i omului o a doua „natură” – cea axiologică, strâns legată de dimensiunea socială și culturală a matricei sale existențiale. Prin intermediul „naturii” axiologice, individul își extinde existența dincolo de limitele biologice, devenind personalitate. Personalitatea este individualitatea recunoscută și confirmată de comunitatea socială în interiorul căreia trăiește pentru a-i îmbogăți și multiplica valorile.

Educația este ghidată de o serie de politici educaționale, de modele, strategii, metode și procedee, ea acționând convergent ca o activitate anticipată, coerentă și specializată, realizată în conformitate cu finalități bine delimitate. Scopul educației este acela de a forma și modela personalități umane, generații, în concordanță cu idealul societății promovat într-o perioadă istorică. Educația nu presupune influențe oarecare, nederijate și nearticulate, ci, dimpotrivă, reprezintă un proces dirijat spre un anumit scop bine delimitat, o activitate conștientă și finalită, orientată de valorile și exigențele impuse de societate. Spre deosebire de ereditate, care este o dimensiune implicită a dezvoltării, și spre deosebire de mediu, care constituie sursa obiectivă din care se extrage substanța dezvoltării, educația își propune intenționat să aleagă argumentat și să configureze cu precizie perspectiva impusă dezvoltării.

Orice trăsătură psihică este o unitate a interacțiunii dintre factorul genetic și cel de mediu. Factorul genetic se află într-o stare potențială, dar sub influența factorului de mediu se transformă într-o stare manifestă, devenind fenomen psihic care va depinde atât de direcția imprimată de factorul ereditar, cât și de forța declanșatoare a factorului de mediu. Rolul educației este acela de a stimula potențialul ereditar, de a acționa asupra tuturor componentelor ce vor alcătui personalitatea, de a interveni în ameliorarea condițiilor de mediu, în anihilarea unor influențe negative exercitate din partea unui mediu nefavorabil și în crearea unui climat educațional favorabil, cu multiple influențe educative benefice asupra personalității. Fiecare dintre cei trei factori are rolul său specific, dezvoltarea nefiind posibilă fără acțiunea unuia sau altuia; ereditatea este premisa, „temelia”, „fundamentul” edificiului, mediul este cadrul, iar educația este liantul care corelează acțiunile celorlalți doi factori, deținând rolul conducător

în formarea personalității umane.

5. Curente /teorii referitoare la dezvoltarea personalității

În teoretizarea modului de dezvoltare a personalității umane au existat trei curente /teorii:

1. Teoriile ereditariste (Gneiste) – susțineau că rolul fundamental îl joacă factorii ereditari care prestabilesc dezvoltarea psihică a omului și că pe lângă ereditatea biologică există și o ereditate psihologică, care nu poate fi depășită de influențele externe. O astfel de concepție s-a concretizat în teorii cum sunt: teoria „criminalului înăscut” a lui Lombroso, conform căreia viitorii criminali pot fi recunoscuți încă de la naștere datorită unei anumite conformații a feței; teoria lui Freud, conform căreia în formarea și dezvoltarea trăsăturilor de personalitate rolul principal îl au instinctele moștenite care se manifestă în primii ani de viață; teoria „rasistă” este cea care împarte omenirea în rase superioare și inferioare, diferențele fiind date de factorii ereditari. Desigur, aceste teorii exagerează rolul eredității în detrimentul celorlalți doi factori – mediul și educația.

2. Teoriile ambientaliste absolutizează rolul factorilor socio-educationali având la bază psihologia behavioristă, care susține că omul poate fi educat prin tehnici adecvate; teoria nu neagă total intervenția factorului ereditar, dar îl reduce la transmiterea caracteristicilor fizice ale individului.

3. Teoria dublei (triplei) determinări susține că dezvoltarea este generată de interacțiunea dintre ereditate și mediu și că educația nu acționează izolat, ci prin interacțiunea factorilor ereditate-mediu. Așadar, în procesul dezvoltării personalității umane, acțiunea celor trei factori ereditate – mediu – educație este convergentă. Această teorie este susținută și astăzi de majoritatea specialiștilor, eliminându-se astfel unilateralitatea teoriilor anterioare și supralicitatea unuia sau altuia dintre factori.

6. Educabilitatea

Educabilitatea este un fenomen specific uman care desemnează posibilitatea individului de a fi receptiv la influențele modelatoare și la acțiunile educației. Este un fenomen specific uman și se corelează cu o poziție optimistă în ceea ce privește modelarea și dezvoltarea personalității umane, formarea omului și puterea educației.

Din punct de vedere genetic, prin educabilitate înțelegem disponibilizarea genotipului uman în favoarea formării fenotipice

individuale și a cristalizării și modelării caracteristicilor individuale.

Din punct de vedere filosofic, prin educabilitate înțelegem libertatea individuală de a se forma și autoforma sub influența proceselor educaționale parcurse. Din punct de vedere pedagogic, prin educabilitate înțelegem ansamblul strategiilor, modelelor și posibilităților de a influența în mod pozitiv, favorabil, cu mijloace educative adecvate, formarea personalității fiecărui individ, de a genera acumulări progresive în diferite structuri de personalitate.

Există trei fundamente majore ale educabilității:

1) baza biologică – în cazul ființei umane vorbim de maturizarea anatomo-fiziologică care este lentă;

2) baza psihologică – în cazul ființei umane predomină conduita inteligentă asupra celei instinctuale;

3) baza socio-culturală – se referă la rolul integrării socio-culturalizării în ontogeneză (evoluția și dezvoltarea individului ca entitate particulară) și antropogeneză (procesul apariției și dezvoltării omului, a speciei umane).

Înțelegem ca disponibilitate de răspuns a individului la provocările și stimulările mediului în care trăiește, educabilitatea reprezintă o premisă critică, piatra unghiulară a modelării personalității umane, a devenirii, perfecționării și autoperfecționării speciei umane.

Amintim în acest context că optimismul pedagogic reprezintă încrederea în puterea educației și în capacitatea ființei umane de a se transforma prin intermediul educației. Pe lângă optimismul pedagogic, de-a lungul timpului s-au manifestat alte două concepții legate de problematica educabilității: scepticismul pedagogic și realismul pedagogic, teorii susținute prin aproximarea ponderii factorilor ereditate, mediu și educație în dezvoltarea personalității, (vezi „Esențializarea și explicitarea conținutului prin intermediul unor organizatori cognitivi/scheme”, figurile de la punctul c).

Esențializarea și explicitarea conținutului prin intermediul unor organizatori cognitivii/scheme:

a) Model grafic figurativ pentru ilustrarea relației educație-ereditate-mediul în dezvoltarea personalității b) Taxonomia factorilor de mediu

FACTORI DE MEDIU INTERNI

FACTORI DE MEDIU EXTERNI

c) Poziții/perspective pedagogice în problema educabilității c.

1) Poziția/perspectiva sceptică e.2) Poziția/perspectiva optimistă

Sarcini de reflecție și exerciții aplicative

(1) Explicitați, utilizând cât mai multe argumente, contribuția adusă de cei trei factori: ereditate, mediu, educație la dezvoltarea personalității umane.

(2) Reflectați la poziția pedagogului J. Locke care susține că, la naștere, sufletul omului este o „tabula rasa”, iar în intelect nu există nimic care să nu fi trecut înainte prin simțuri. Argumentați sau contraargumentați această poziție.

(3) O Imaginați-vă că sunteți adept (adeptă) al (a) teoriilor ereditariste. Susțineți și argumentați aceste teorii.

(4) Reflectați la situația ipotetică în care toate caracteristicile și trăsăturile de personalitate ale ființei umane s-ar transmite ereditar. Cum credeți că ar arăta o astfel de lume?

Imaginați-vă că sunteți adept (adeptă) al (a) teoriilor ambientaliste. Susțineți și argumentați aceste teorii. Esențializați rolul profesorului în contextul acceptării acestor teorii.

Realizați un eseu argumentativ prin care să explicați de ce mediul nu poate fi considerat factorul cu rol decisiv în formarea personalității umane.

O...

(7) Reflectați la situația ipotetică în care mediul ar fi singurul factor care ar influența formarea și dezvoltarea personalității umane. Cum credeți că ar arăta o astfel de lume, care ar fi prioritățile oamenilor?

(8) Propuneți o posibilă tipologie a interacțiunilor ereditate-mediu, reflectând la situațiile în care mediul este suportiv, neutru sau frenator pentru valorificarea potențialului ereditar al individului.

(9) O Esențializați și argumentați rolul conducător al educației în formarea și dezvoltarea personalității umane.

(10) Explicitați și argumentați rolul sinelui în dezvoltarea personalității. Analizați câteva studii de caz.

(11) Comentați următoarea afirmație: „Niciodată doi indivizi nu vor primi exact aceeași educație, aceleași instrucțiuni, pentru că ei niciodată nu se vor putea găsi în aceleași circumstanțe. O astfel de ipoteză este imposibilă” (Helvetius). În care dintre teoriile

educabilității considerați că se poate încadra această aserțiune?

(12) între factorii dezvoltării personalității umane există multiple relații. Explicitați și mai ales nuanțați și argumentați relațiile dintre: ereditate-mediu-educație, ereditate-mediul, ereditate-educație, mediul-educație, referindu-vă, după caz, și la influențele sinelui.

(13) Analizați și comentați următorul citat: „... mi-am întărit mereu convingerea cu privire la forța creatoare neșăgăzuită a individului în prima copilărie... Din această perspectivă, care îi lasă liberă copilului o cale liberă spre perfecțiune, realizare, superioritate sau evoluție, pot fi luate în considerare influențele capacităților native... precum și influențele mediului și ale educației, ca pietre de construcție din care copilul își structurează, în joacă, stilul său de viață” (A. Adler).

(14) Realizați o reprezentare grafică a relațiilor care se stabilesc între conceptele:

educabilitate, ereditate, mediul, educație.

(15) Imaginați-vă că sunteți adept (adeptă) al (a) teoriei triplei determinări.

Sușțineți și argumentați această teorie.

(16) JSZ Realizați un eseu în care să valorificați atitudinea pedagogică exprimată prin următorul citat: „Nouă zecimi din oamenii pe care îi cunoaștem sunt ceea ce sunt, buni sau răi, folositori sau dăunători, prin efectul educației. Educația este aceea care determină diferența dintre oameni”. (J. Locke).

(17)? O Reflectați și apoi comentați următorul citat: „Cel mai important punct al acordului științific rezidă în faptul că nicio trăsătură sau calitate nu este exclusiv ereditară și niciuna nu este exclusiv ambientală la origine” (G. W. Allport).

(18) în lucrările sale, John Dewey apreciază că faptul că ființa umană trăiește în mediul nu exprimă esențialul. Ființa trăiește prin mediul, cu ajutorul lui, el devenind astfel parte a experienței ei vitale. Din perspectiva experienței, ființa! și mediul nu constituie două entități, două realități separate, diferite. Comentați această concepție, având în vedere o altă afirmație a lui Dewey, potrivit căreia lucrurile care determină schimbări la om constituie adevăratul său mediul – ele sunt implicate în desfășurarea activităților unei ființe, respectiv le promovează sau împiedică, le stimulează sau le inhibă.

(19) t/°, Realizați un exercițiu de introspecție și precizați apoi

care este modul în care mediul a acționat asupra dezvoltării personalității voastre, analizând totodată propriile reacții la factorii de mediu. Reflectați la modul în care educația și autoeducația au mediat, au armonizat acțiunea factorului ereditar și a influențelor mediului în cazul dezvoltării propriei personalități.

(20) s Analizați și comentați următorul citat: „În fapt, ceea ce interesează nu este atât să aflăm cât influențează un factor sau altul, ci calitatea interacțiunii factorilor”.

(J. Zazzo).

Sugestii pentru luarea notițelor:

— Vă sugerăm să încercați, parcurgând suportul teoretic oferit, dar și bibliografia selectivă aferentă, o analiză critică pertinentă a principalelor teorii cu privire la factorii dezvoltării personalității, asociindu-le cu modelările grafice ale pozițiilor pedagogice adoptate în problema educabilității.

— Dezbateți împreună cu colegii această temă explicând diferențele dintre cele trei poziții/perspective pedagogice exprimate în problema educabilității și reflectați la modul în care ele s-ar putea regăsi în mentalitatea cadrelor didactice sau a studenților care vor deveni cadre didactice.

— Luând în considerare tendințele teoretice prezentate, acordați atenție problematicii complexe a rolului educației în dezvoltarea psiho-individuală (problematica educabilității, analiza raportului dinamic dintre factorii interni și cei externi în dezvoltarea personalității).

Recomandări bibliografice pentru studiul individual

Bibliografie selectivă:

Ionescu, M.; Chiș, V. (coord.), (2001), Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, pp. 6 – 11.

Stan, C. (2001), Teoria educației. Actualitate și perspective, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, pp. 23 – 40.

Bibliografie recomandată pentru aprofundări: t

Allport, G. (1981), Structura și dezvoltarea personalității. Editura Didactică și Pedagogică, București.

Birch, A. (2000), Psihologia dezvoltării, Editura Tehnică, București.

Călin, M. (1996), Teoria educației. Fundamentarea

epistemologică și metodologică a acțiunii educative, Editura AU, București.

Chiș, V. (2001), Activitatea profesorului între curriculum și evaluare, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Cucoș, C. (2002), Pedagogie, ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași.

Dafinoiu, I. (1999), „Personalitatea elevilor. Temperamentul și caracterul”, în volumul Psihologie școlară, coord. A. Cosmovici, L. Iacob, Editura Polirom, Iași.

Dewey, J. (1972), Democrație și educație. O introducere în filosofia educației, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Iacob, L. (1999), „Repere psihogenetice. Caracterizarea vârstelor școlare”, în volumul Psihologie școlară, coord. A. Cosmovici, L. Iacob, Editura Polirom, Iași.

Ionescu, M. (2007), Instrucție și educație, ediția a III-a revăzută, „Vasile Goldiș” University Press, Arad.

Monteil, J.-M. (1997), Educație și formare, Editura Polirom, Iași.

Plomin, R. (1994), „Genetics and experience. The interplay between Nature and Nurture”, în Individual Differences and Development Series, Volume 6, Sage Publications.

Roth-Szamoskozi, M. (1998), Activarea funcțiilor cognitive în copilăria mică, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Scarr, S. (1988), „How genotypes and environments combine: Development and individual differences”, în Persons în Context. Developmental processes, editori N. Bolger, A. Caspy, G. Downey; M. Moorehouse, New York, Cambridge University Press.

Ursu-Oancea, G. (1998), Ereditatea și mediul în formarea personalității, Editura AU Educațional, București.

Văideanu, G. (1988), Educația la frontiera dintre milenii, Editura Politică, București.

Tema nr. 2

EDUCAȚIA – FACTOR AL DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII UMANE

O Obiective/competențe vizate prin studiul temei:

01 – să definească în mod operațional conceptele: educația, educația formală, educația nonformală, educația informală

02 – să surprindă esența fenomenului educațional într-o definiție proprie

3 – să explice în manieră operațională funcțiile educației, diferențiind între cele două categorii propuse în suportul teoretic

4 – să explice relația de interdependență dintre formele educației, plecând de la caracteristicile fiecărei forme

03 – să descrie modul în care informațiile oferite de educația nonformală pot fi infuzate în cadrul educației de tip formal

06 – să descrie modul în care informațiile oferite de educația informală pot fi valorificate în cadrul educației de tip formal

Termeni și sintagme-cheie: educația, funcțiile educației, formele educației, educația formală, educația nonformală, educația informală

1. Educația – conceptualizare

Etimologia cuvântului „educație” provine din latinescul *educare* (a alimenta, a crește, a îngriji) și din latinescul *educere* (a duce, a conduce, a scoate). Educația reprezintă o componentă a existenței socioumane, o întâlnire între individ, societate și întreaga viață socială. În timp, s-au dat diferite definiții ale educației, care diferă nu numai prin nuanțe, ci chiar prin esență. Explicația o constituie complexitatea fenomenului educațional și existența unor perspective multiple de abordare a acestuia. Cele mai răspândite perspective sunt perspectiva societății și cea a copilului, respectiv perspectiva sociocentrică și cea antropocentrică.

Concepția antropocentrică pornește de la premisa existenței unei naturi umane universale și invariabile, educația urmând să dezvolte calitățile generale ale speciei umane atât cât permit potențialitățile cu care este înzestrată de natură. Oamenii educați urmează să își desfășoare activitatea în societate, de aceea educația trebuie să fie racordată la social, iar societatea trebuie să valorizeze educația.

Concepția sociocentrică definește educația prin prisma pregătirii omului pentru exercitarea diferitelor roluri sociale. De la natura umană, accentul se deplasează la „natura” socială; firește că trebuie să se respecte esența educației, respectiv să se asigure dezvoltarea diferențiată, individualizată și specifică a naturii umane, în conformitate cu particularitățile individuale.

Plecând de la cele două perspective, prezentăm câteva dintre definițiile formulate pentru educație în literatura de specialitate:

— „Educația este, în esență sa, o acțiune umană și socială de transformare și modelare a naturii umane, acțiune ce se desfășoară în

direcția facilitării și impulsiei evoluției individului spre stadiul de personalitate formată, autonomă, responsabilă, conformă cu valorile promovate la un anumit moment în societate” (C. Stan, 2001, p. 83);

— „Educația este o activitate socială complexă care se realizează printr-un lanț nesfârșit de acțiuni exercitate în mod conștient, sistematic și organizat, în fiecare moment un subiect-individual sau colectiv –, acționând asupra unui obiect-individual sau colectiv –, în vederea transformării acestuia din urmă într-o personalitate activă și creatoare, corespunzătoare atât condițiilor istorico-sociale prezente și de perspectivă, cât și potențialului său biopsihic individual” (I. Nicola, 2003, p. 25);

— „Educația este un ansamblu de acțiuni desfășurate în mod deliberat într-o societate, în vederea transmiterii și formării, la noile generații, a experiențelor de muncă și viață, a cunoștințelor, deprinderilor, comportamentelor și valorilor acumulate de oameni până în acel moment” (***, Dicționar de pedagogie, 1979).

Așadar, educația reprezintă un proces complex prin care agenții specializați acționează asupra individului, în raport cu cerințele impuse de societate, acțiune care are ca scop transformarea individului în personalitate autonomă, creativă, capabilă să se integreze în societate. Educația omului tuturor vârstelor (nu numai a copilului sau a tânărului) reprezintă obiectul de studiu al pedagogiei.

2. Funcțiile educației

Fenomen complex și cu implicații cruciale în lumea contemporană, educația îndeplinește anumite funcții în raport cu societatea și în raport cu individul.

2.1. Funcțiile îndeplinite de educație în raport cu societatea sunt:

transmiterea experienței sociale, funcția economico-socială, funcția culturală, funcția axiologică.

Transmiterea experienței sociale. Fiecare individ este un continuator al experienței sociale acumulată până în momentul respectiv de societate, dar în același timp poate fi și contribuabil, în sensul că îi poate îmbogăți și dezvolta sistemul de valori. Pentru ca fiecare să se înscrie în acest circuit este necesar să dobândească această experiență, respectiv să își interiorizeze un sistem de valori. Conținutul structural al acestui sistem este dat de specificul sistemului educațional al societății, existent într-o anumită perioadă istorică.

Funcția economico-socială se referă la contribuția pe care educația o aduce la progresul social general și al sistemului economic, la dezvoltarea activităților sociale și economice, prin formarea de indivizi calificați, înzestrați cu cunoștințe, capacități, abilități, competențe și aptitudini reclamate de aceste activități.

Funcția culturală și axiologică este corelată cu contribuția educației la transmiterea și mai ales la dezvoltarea valorilor culturale universale și a celor specifice societății. Indivizii educați sunt capabili să cunoască, să înțeleagă, să interiorizeze, să evalueze adevăratele valori, să le discrimineze și să le discearnă de falsele valori (de pseudovalori), să valorifice maximal ceea ce asimilează în propria dezvoltare.

2.2. Funcțiile îndeplinite de educație în raport cu individul sunt: funcția de dezvoltare a potențialului biopsihic al individului, funcția de socializare, funcția de profesionalizare.

Funcția de dezvoltare a potențialului biopsihic se referă la faptul că individul se naște cu o zestre ereditară, care, pe parcursul evoluției sale, poate fi dezvoltată în condițiile unui mediu și ale unui climat adecvate (vezi tema „Factorii dezvoltării personalității umane”). Educația mediază, controlează, organizează și, eventual, corectează influențele mediului, le dirijează în direcția valorificării optime a disponibilităților native, a potențialului biopsihic cu care este înzestrat individul

Funcția de socializare descrie și explicitează rolul pe care îl are educația în socializarea, dar mai ales în integrarea socială a educaților. Școala are un rol decisiv în acest proces de socializare în primul rând prin integrarea eficientă a copiilor în clase de 20 – 25 de elevi și prin asigurarea unui sistem de relații sociale profitabile. Socializarea presupune achiziția și interiorizarea în structura personalității a valorilor, atitudinilor, experiențelor sociale sub forma unor comportamente dezirabile, care permit adaptarea și integrarea socială benefică individului.

Funcția de profesionalizare se referă la faptul că fiecare individ trebuie să dobândească un sistem de cunoștințe, să își formeze și modeleze sisteme de priceperi, deprinderi, abilități, capacități, competențe necesare exercitării unei profesii social-utile. Profesionalizarea presupune pregătirea specializată, aspect mai puțin realizat sau influențat de mediul în care individul trăiește și mai mult

de educație. Aceasta cu atât mai mult cu cât autoeducația joacă un rol major în pregătirea inițială și continuă a specialistului, în profesionalizarea lui pentru cariera aleasă.

3. Formele educației

După criteriul gradului de intenționalitate și organizare, educația acționează, în principal, în trei forme: educația formală, educația neformală/nonformală și educația informală.

Educația formală reprezintă ansamblul acțiunilor educative organizate intenționat, sistematice, desfășurate în instituții specializate în educație, prin intermediul sistemului de învățământ structurat și ierarhizat pe niveluri de studii (grădinițe, școli, univefciități, centre de perfecționare), instituții care au finalități educaționale explicite, formulate în documente curriculare oficiale, elaborate la nivelul Ministerului Educației, Cercetării și Tineretului.

Ea este proiectată de specialiști, se realizează în conformitate cu planuri de învățământ și programe oficiale. Prin intermediul acestei forme de educație se transmit conținuturi selectate științific, structurate logic și psihopedagogice și caracterizate prin rigurozitate științifică și accesibilitate. Transpoziția didactică și transmiterea acestor conținuturi în activitățile educaționale se realizează în mod sistematic, organizat, logic, de către un personal calificat în acest scop, respectiv de cadrele didactice. Demersurile de evaluare a randamentului activităților educaționale sunt realizate în forme și moduri prestabilite de către cadrul didactic, cu valorificarea unor strategii, metode și tehnici specifice.

Educația formală reprezintă principala modalitate prin care societatea asigură formarea personalității membrilor săi.

Ca principale avantaje ale educației formale amintim: contribuția sa relevantă la îmbogățirea sistemului cognitiv al educaților, la dezvoltarea sistematică a abilităților și competențelor acestora, precum și oportunitatea de a realiza o evaluare individualizată și formativă a acestora (în contextul realizării unei predări și unei învățări active) etc.

Principalele dezavantaje ale educației formale ar putea fi: centrarea ei pe anumite obiective educaționale și competențe prestabilite, restrângerea libertății de exprimare și de acțiune a educaților, ceea ce ar putea conduce la apariția dezinteresului, a monotoniei, a plictiselii și la neimplicarea lor în sarcinile de învățare.

Educația neformală/nonformală reprezintă ansamblul acțiunilor organizate intenționat, sistematice, desfășurate în cadru instituționalizat, dar în afara sistemului de învățământ, în instituții care nu au destinație educațională explicită.

Activitățile educaționale circumscrise educației neformale sunt mai puțin formalizate, dar ele sunt proiectate și realizate de cadrul didactic, în conformitate cu finalități educaționale bine precizate și delimitate, astfel că sunt generatoare de influențe formative și informative.

Conținuturile instructiv-educative vehiculate sunt prevăzute în documente special elaborate, diferențiate în funcție de finalitatea formulată și de particularitățile psihice ale subiecților educației.

Activitățile educaționale se caracterizează prin varietate, flexibilitate, elasticitate și uneori ele dețin caracter opțional sau facultativ. În această categorie se încadrează activitățile parașcolare, care se desfășoară în mediul socio-profesional (de exemplu, activitățile educaționale din unități economice sau științifice, activitățile de perfecționare și reciclare profesională) și activitățile perișcolare, care se desfășoară în mediul socio-cultural (de exemplu, activitățile educaționale din muzee și biblioteci, activitățile de autoinstruire și autoeducație, activitățile din cluburi, cercuri științifice, emisiunile radioului și ale televiziunilor, activitățile de loisir, de divertisment, navigarea pe Internet).

Ca avantaje ale educației neformale amintim faptul că instituțiile în care se realizează și activitățile educaționale efective oferă un spațiu de formare mai flexibil decât cel formal, ceea ce favorizează existența unei mai mari libertăți de exprimare și de acțiune a subiecților educației, precum și personalizarea asimilării, fixării și valorificării noilor achiziții.

Ca posibile dezavantaje ale educației neformale se pot aminti superficialitatea în implicarea educaților în activitatea educațională și în asimilarea achiziționarea noului, absența unui feedback continuu și formativ, absența unor demersuri evaluative sistematice.

Educația informală neintenționată difuză incidentală spontană se realizează în contextul situațiilor de activitate cotidiană, prin intermediul influențelor formative cotidiene neorganizate, nesistematice, manifestate asupra individului, prin intermediul interacțiunilor acestuia cu alte persoane în mediul social, cultural,

economic etc (de exemplu, ambianța familială, grupul de prieteni, mass-media. strada).

Educația informală nu urmărește obiective educaționale explicite; ea este expresia nemijlocită a mediului de viață și a ambianței în care trăiește și profesează individul. În cadrul acestei forme de educație, individului îi poate reveni în totalitate inițiativa învățării și poate realiza astfel o învățare voluntară sau asupra lui se pot exercita influențe modelatoare neprogramate, nesistematice, întâmplătoare, el realizând o învățare spontană.

Între cele trei forme ale educației există relații de interdependență, de complementaritate și de compensare, iar articularea lor trebuie să țină cont de finalitățile educației formale. Educația nu se poate reduce la instruirea de tip școlar/formal: aceasta trebuie să țină cont de particularitățile și de modalitățile de realizare a celorlalte două forme ale educației. În același timp, educația formală ghidează și integrează achizițiile dobândite prin intermediul educației nonformale și informate și este forma care organizează și structurează sistemul cognitiv, competențele, atitudinile, comportamentele individului.

Esențializarea și explicitarea conținutului prin intermediul unor organizatori cognitivi/scheme:

a) Funcțiile educației

Funcții în raport cu societatea Funcții în raport cu individul

Funcția de trans

*

socială mitor a experienței Funcția de dezvoltare a potențialului biopsihic al individului

Funcția econom

* ico-socială Funcția de socializare

Sarcini de reflecție și exerciții aplicative

(1) fie nu trebuie să lipsească dintr-o definiție a educației?

(2) Caracterizați perspectiva antropocentrică asupra educației și analizați limitele sale.

(3) Realizați o caracterizare a perspectivei sociocentrice asupra educației, punctând și limitele acesteia.

(4) Explicitați de ce în epoca industrializării prevalau definițiile sociocentrate ale educației. Identificați în literatura de specialitate o astfel de definiție și analizați-o.

(5) J & Realizați un eseu plecând de la următorul citat:
weducația este acțiunea

exercitată de generațiile adulte asupra celor care nu sunt încă mature pentru viața socială. Ea are ca obiect să trezească și să dezvolte în copil un anumit număr de stări fizice, intelectuale și morale, pe care le reclamă de la el atât societatea politică în ansamblul ei, cât și mediul social căruia el îi este destinat în mod particular”.

(E. Durkheim).

(6) Argumentați necesitatea și importanța educației ca proces de formare a generațiilor care urmează a se integra din punct de vedere social și profesional în societatea contemporană.

(7) Formulați o definiție proprie a educației, astfel încât să depășiți limitele teoretice ale definițiilor promovate de cele două perspective.

(8) Formulați o definiție proprie a educației, valorizând existența relației interumane pe care o presupune educația.

(9) Elaborati o definiție proprie pentru conceptul de educație, din care să transpară opinia voastră ca viitoare cadre didactice referitoare la esența fenomenului educațional.

(10) Analizați modul în care școala contribuie efectiv la transmiterea experienței sociale. Propuneți și alte tipuri de activități prin care școala poate contribui la realizarea acestei funcții a educației.

(11) Dați exemple de situații educaționale relevante (din experiența de elevi sau de studenți) pentru exercitarea funcției culturale și a celei axiologice a educației.

Prezentați din perspectiva unui viitor cadru didactic și alte tipuri de activități realizabile în școală, prin care să valorificați cele două funcții.

(12) Specificați modul în care disciplinele studiate în școală contribuie concret și în mod decisiv la dezvoltarea potențialului biopsihic al individului. Enumerați aceste discipline. Eventual, propuneți și alte discipline care să se studieze în școală și precizați cum pot contribui acestea la realizarea funcției mai sus amintite.

(13) Argumentați importanța funcției de socializare a educației și precizați cum acționați în calitate de cadru didactic sau cum veți acționa ca viitor cadru didactic în vederea socializării elevilor.

(14) Reflectați la importanța și relevanța funcției de profesionalizare a educației.

Precizați cum se realizează efectiv în școală românească această funcție a educației.

(15) / Propuneți activități educaționale concrete prin care veți contribui ca și cadre didactice/ca viitoare cadre didactice la informarea și formarea profesională a elevilor.

Analizați comparativ posibilitățile de atingere a obiectivelor informative și a celor formative în cadrul orelor la disciplina de specialitate și în cadrul orelor de dirigjenție.

(16) Formulați o definiție proprie a educației formale, pe baza caracteristicilor prezentate în suportul teoretic.

(17) Analizați atent dezavantajele și carențele educației de tip formal și propuneți soluții pentru depășirea acestora.

(18) Elaborați o definiție a educației de tip neformal, pe baza caracteristicilor prezentate în suportul teoretic.

(19) Argumentați importanța și necesitatea activităților desfășurate în context neformal pentru educația elevilor. Formulați câteva exigențe de bază pentru proiectarea și realizarea acestor activități.

(20) Formulați obiective educaționale generale, pe care le considerați de maximă relevanță pentru educația de tip neformal.

(21) O, a Analizați atent dezavantajele și carențele educației de tip neformal și propuneți soluții pentru depășirea acestora.

(22) Propuneți direcții de modernizare a educației formale și a educației neformale, valorificându-vă viziunea pedagogică personală și propriile concepții educaționale.

Exemplificați în cadrul unei situații de învățare la disciplina de specialitate cum se pot valorifica informațiile oferite de educația neformală.

Explicitați și exemplificați, olul și influența mass-mediei în educația (informarea și formarea) elevilor.

(25) O Cum vă explicați faptul că mass-media poate fi considerată, în același timp, un factor de educație neformală și informală? Dați exemple de situații educaționale corespunzătoare celor două ipostaze.

(26) O Analizați și ilustrați rolul și influența grupului de prieteni în educația (informarea și formarea) elevilor.

(27) Cu Exemplificați o situație educațională în care informațiile parvenite prin educația de tip informal pot fi valorificată în context

formal.

(28) Proiectați o situație de învățare în cadrul disciplinei de specialitate în care se pot valorifica informațiile parvenite prin educația informală.

(29) Cum poate școala diminua și, eventual, anihila eventualele influențe nefavorabile, nefaste ale educației informale asupra elevilor?

(30) Explicitați legătura dintre cele trei forme ale educației, luând în considerare paradigmele valorizate, strategiile și mijloacele de realizare, conținuturile instructiv-educative vehiculate, statutul și rolurile specifice ale educațiilor, cadrul de realizare, contextul comunicării didactice, contextul relațional creat etc.

Sugestii pentru luarea notițelor:

— Parcurgând suportul teoretic oferit, dar și bibliografia selectivă recomandată, veți identifica și aprofunda pozițiile/perspectivetele teoretice cele mai importante privind natura și definițiile educației și veți înțelege necesitatea și importanța fenomenului educațional în viața individului.

— Analizând caracteristicile funcțiilor prezentate și rezolvând sarcinile de lucru aferente, veți aprofunda complexa problematică a realității educaționale actuale, veți reuși să sesizați principalele curențe ale sistemului educativ contemporan, propunând soluții fezabile pentru diminuarea și eliminarea acestora.

— Valorizând dimensiunea practică a caracteristicilor educației formale, neformale și informale, veți sesiza mult mai rapid diversificarea actuală a câmpului educațional și veți valorifica în practica educațională informațiile și cunoștințele achiziționate.

Bibliografie selectivă:

Ionescu, M.; Chiș, V. (coord.) (2001), *Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, pp. 11 – 17.

Stan, C. (2001), *Teoria educației. Actualitate și perspective*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, pp. 79 – 90.

Bibliografie recomandată pentru aprofundări:

Allport, G. (1981), *Structura și dezvoltarea personalității*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Bontas, I. (2007), *Pedagogie. Tratat*, ediția a VI-a revăzută și adăugită, Editura BIC ALL, București.

Birch, A. (2000), *Psihologia dezvoltării*, Editura Tehnică,

București.

Călin, M. (1996), Teoria educației. Fundamentarea epistemologică și metodologică a acțiunii educative, Editura ALL, București.

Chiș, V. (2001), Activitatea profesorului între curriculum și evaluare, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Cucoș, C. (2002), Pedagogie, ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Polirom; Iași.

Dafinoiu, I. (1999), „Personalitatea elevilor. Temperamentul și caracterul”, în Psihologie școlară, coord. A. Cosmovici, L. Iacob, Editura Polirom, Iași.

Iacob, L. (1999), „Repere psihogenetice. Caracterizarea vârstelor școlare”, în Psihologie școlară, coord. A. Cosmovici, L. Iacob, Editura Polirom, Iași.

Ionescu, M. (2007), Instrucție și educație, ediția a III-a revăzută, „Vasile Goldiș” University Press, Arad.

Monteil, J.-M. (1997), Educație și formare, Editura Polirom, Iași.

Nicola, I. (2003), Tratat de pedagogie școlară, Editura Aramis, București.

Văideanu, G. (1988), Educația la frontiera dintre milenii, Editura Politică, București.

* * * Dicționar de pedagogie (1979), Editura Didactică și Pedagogică, București.

O Obiective/competențe vizate prin studiul temei;

01 – să definească în manieră operațională dimensiunile educației: educația intelectuală, educația morală, educația estetică, educația religioasă, educația fizică, educația profesională, precum și „noile educații”.

02 – să analizeze și să interrelaționeze finalitățile specifice fiecăreia din dimensiunile educației

03 – să exemplifice modalitățile principale de realizare a educației intelectuale, a educației morale, educației estetice, educației religioase, educației fizice și educației profesionale

04 – să explicitizeze interdependențele care se stabilesc între dimensiunile educației

05 – să identifice finalitățile educaționale principale specifice „noilor educații”.

06 – să explicitizeze corelațiile dintre problemele lumii

contemporane și

„Noile educații”.

07 – să explice modalitățile prin care conținutul „noilor educații” poate fi introdus și valorificat în învățământ

08 Termeni și Sintagme-Cheie: educația intelectuală, educația morală, educația estetică, educația religioasă, educația fizică, educația profesională.

„Noile educații”.

Suport teoretic:

Datorită complexității sale, educația presupune acțiuni și influențe care determină schimbări în sfera tuturor elementelor personalității individului: dezvoltări în plan intelectual, în plan moral, în plan estetic, în plan fizic etc. Toate aceste acțiuni educaționale specifice susceptibile de a dezvolta personalitatea umană constituie obiectul de studiu al dimensiunilor educației. Putem delimita, astfel, următoarele dimensiuni ale educației:

- Educația intelectuală;
- Educația morală; v – dtâcția estetică;
- Educația religioasă;
- Educația fizică;
- Educația profesională.

Dimensiunile educației alcătuiesc un sistem, în primul rând pentru că procesul dezvoltării individuale, formarea și modelarea personalităților au caracter complex și unitar; acest sistem este dinamic și mobil, în sensul că se restructurează permanent și se poate îmbogăți cu noi dimensiuni ale educației în funcție de noile provocări, probleme și nevoi ale lumii contemporane, dar și de alte criterii. În al doilea rând, raporturile dinamice dintre componentele structurii personalității fac necesară o educație integrală, un dinamism al dimensiunilor educației și, implicit, al componentelor acțiunilor educaționale. Subaprecierea sau marginalizarea uneia va putea avea efecte negative (ca efecte de undă) asupra celorlalte dimensiuni ale educației și asupra funcționalității de ansamblu a sistemului educațional.

1. Educația intelectuală

Educația intelectuală reprezintă acea dimensiune a educației generale care, prin intermediul valorilor științifice și umaniste vehiculate, contribuie la formarea și dezvoltarea capacităților și

competențelor intelectuale, a funcțiunilor cognitive instrumentale, a schemelor asimilatorii, a structurilor operatorii ale proceselor cognitive, precum și a mobilurilor activității cognitive. Astfel, educația intelectuală – ca proces complex, informativ și formativ – stă la baza cunoașterii, în jurul său organizându-se, practic, celelalte tipuri de educație și, implicit, acțiunile specific umane.

Vizând formarea și dezvoltarea tuturor capacităților și competențelor intelectuale ale individului, educația intelectuală contribuie la pregătirea generală și fundamentală a acestuia, la integrarea lui în orizontul vast al cunoașterii. Achizițiile funcționale circumscrise educației intelectuale se constituie ca baze cognitive, ca fundamente epistemice și ca adevărate ancore cu care se vor corela și întrepătrunde achizițiile ulterioare, indiferent de natura acestora, permițând aprofundările și dezvoltările ulterioare reclamate de pregătirea de specialitate.

Formarea intelectuală a indivizilor este vizată și realizată, în principal, în școală prin intermediul procesului de învățare, respectiv a valențelor informative și formative ale acestuia. Educația intelectuală facilitează formarea de structuri cognitive și de structuri operaționale (are dimensiune formativă, valențe formative precum și achiziționarea unei cantități importante de informații, care sunt procesate prelucrate, generalizate și abstractizate, transformându-se în cunoștințe (are dimensiune informativă, valențe informative)). Vorbim, așadar, de două finalități major ale educației intelectuale:

— Dezvoltarea potențialului cognitiv al individului – este vorba despre gândire, despre componentele structurale, operațiile și calitățile acesteia;

— Dezvoltarea comportamentului intelectual – este vorba despre strategiile de procesare eficientă a informației, despre abilități (priceperile și deprinderile) de activitate intelectuală, precum și despre strategiile și abilitățile metacognitive.

Cele două obiective fundamentale determină un set de obiective specifici (C. Stan, 2001, p. 113): „Cultivarea și exersarea capacităților cognitive generale cunoașterea, înțelegerea și utilizarea adecvată a terminologiei științifice, dezvoltare* capacității de înțelegere și rezolvare a problemelor, dezvoltarea creativității, a independenței și a autonomiei cognitive a subiectului uman, dezvoltarea motivației pentru învățare, a curiozității și a dorinței de cunoaștere, cultivarea și

dezvoltarea unui stil de muncă intelectuală adecvat fiecărui elev, formarea și dezvoltarea diverselor abilități specifice activității intelectuale (abilitatea de a face un rezumat, de a analiza un material, de a realiza o sinteză etc.)”.

Educația intelectuală are ca scop formarea unei personalități independente din punct de vedere intelectual, cu capacitate de autodezvoltare, autogestionare și automonitorizare cognitivă. Independența intelectuală a unui individ se bazează pe independența gândirii și a rațiunii; a fi independent, în acest context, presupune a procesa informația în mod individual, a nu depinde de punctele de vedere și gândirea altor persoane, a fi original, obiectiv, critic, curajos și proactiv cu propriile idei. Educația intelectuală urmărește, de asemenea, formarea priceperilor, deprinderilor și tehnicilor de activitate intelectuală, a stilului propriu, individual de activitate intelectuală, stimularea intereselor și atitudinilor epistemice, formarea concepției despre lume etc.

Realizarea obiectivelor educației intelectuale presupune exersarea în școală a anumitor strategii acționale, cum ar fi următoarele:

- Exersarea reflecției personale a elevilor – atât reflecția de natură cognitivă, cât și cea de natură metacognitivă;
- Încurajarea elevilor să formuleze întrebări și probleme și să încerce să le soluționeze;
- Formarea și exersarea permanentă a operațiilor gândirii;
- Implicarea sistematică a elevilor în activități de problematizare și de rezolvare de probleme;
- Utilizarea de diverse strategii de rezolvare a problemelor;
- Utilizarea și îmbinarea diverselor tipuri de raționamente (inductive, deductive, analogice, transductive); utilizarea de strategii metacognitive.

2. Educația morală

Educația morală reprezintă acea dimensiune a educației prin care se urmărește formarea și dezvoltarea caracterului ca latură relațional-valorică a personalității, respectiv a conștiinței și conduitei morale. Specificul educației morale este determinat, pe de o parte, de particularitățile moralei, ca fenomen social, care îi conferă conținutul, iar, pe de altă parte, de condițiile socio-psihiice care sunt implicate în realizarea acțiunilor specifice.

Sarcinile fundamentale ale factorilor care determină dezvoltarea morală a individului sunt formarea conștiinței morale și formarea comportamentului moral, consolidarea convingerilor etice, cultivarea valorilor culturale ale poporului.

Conștiința morală este dimensiunea conștiinței care examinează și apreciază actele umane sub aspectul valorii lor, prin raportarea la bine sau rău; deoarece generează atitudinea apreciativă față de comportamentul propriu și al celor din jur, conștiința morală este asociată cu facultatea de a emite judecăți de valoare morală. Conștiința morală include componente cognitive (noțiuni morale, cunoștințe morale, reprezentări morale, principii morale, judecăți morale), componente afective (emoții și sentimente morale) și componente volitive (trăsături de voință). Formarea sentimentelor morale depinde de sistemul de raportare al elevilor la lumea înconjurătoare; spre exemplu, literatura artistică și arta, în general, influențează benefic și multilateral sentimentele morale ale copiilor. Cu cât opera artistică este mai complexă, cu atât sentimentele provocate de aceasta sunt mai puternice și mai profunde.

Între cele trei tipuri de componente ale conștiinței morale se stabilesc interrelații strânse, în sensul că prin asimilarea și interiorizarea cunoștințelor morale se dezvoltă sentimente morale ca trăiri afective ale cunoștințelor morale, iar acestea stau la baza dezvoltării de convingeri și atitudini morale (manifestate față de semenii, față de sine, față de întâmplări și evenimente etc.). Obiectivarea convingerilor morale în fapte și acțiuni morale generează conduita morală. Conduita morală a unei persoane reprezintă ansamblul reacțiilor, relațiilor interumane, al faptelor și acțiunilor desfășurate de aceasta, modul său specific de a se comporta și de a-și îndeplini obligațiile profesionale și sociale, apreciate din punctul de vedere al moralei.

Morala reprezintă „un fenomen real, colectiv și individual, care cuprinde atât normele ce reglementează relațiile umane și tipurile umane de activități, cât și toate manifestările (subiective și obiective) care sunt realizate, în diverse grade și modalități sub semnul acestor norme sau comandamente, manifestări supuse aprecierii colective și individuale „(T. Cățineanu, 1982, p. 11). Obiectul de studiu și cercetare al moralei îl constituie relațiile omului cu comunitatea, cu semenii săi (perspectiva interpersonală) și cu sine însuși (perspectiva

intrapersonală). Astfel, morala reprezintă o disciplină științifică preocupată de normele de conviețuire și comportare dezirabilă a oamenilor în societate. Ea cuprinde norme de comportare, bine fundamentate și izvorâte din înțelepciunea poporului și este condiționată și determinată de existența și condițiile de viață ale omului, reflectate în creația populară orală. Elementul etic al activității educaționale trebuie considerat unit unitar înglobând conștiința, comportamentul și convingerile morale ale personalității

Conținutul moralei include într-un tot unitar idealul moral, valori normele și regulile morale, prin care se reglementează raporturile om-societate.

Idealul moral reprezintă modelul care cuprinde chintesența dimensiunii morale a personalității umane.

Valorile morale reflectă anumite exigențe corespunzătoare concepțiilor reprezentărilor existente la un moment dat, despre ce este moral, în virtutea idealului moral. Valorile morale constituie miezul sferei axiologice a unei societăți; ele pot fi general-valabile în toate sferile vieții sociale (de exemplu, cinstea, bunătatea, sinceritatea etc.) sau specifice diferitelor aspecte ale vieții sociale (de exemplu, patriotismul). De asemenea, unele dintre ele se regăsesc în toate etapele istorice, fiind universale, general-recunoscute (de exemplu, generozitatea, dragostea etc), iar altele doar în anumite epoci istorice sau corespunzătoare unei clase sociale (de exemplu, respectul față de toți oamenii, dreptul la viață, respectul față de femeie etc).

Norma morală, ca formă a cerințelor morale și ca element al relațiilor umane, are valoare prescriptivă generală, teoretică și se respectă prin reguli, iar

Regula morală cuprinde enunțuri particulare și are la bază o normă morală. Încălcarea normelor morale nu este sancționată prin lege, ci de opinia publică. Obligatorietatea normelor morale este conferită de „instanța” pe care o reprezintă: statul, colectivitățile umane, masele de oameni, în general, opinia publică deprinderile dezirabile colective, tradițiile, precum și de conștiința morală a fiecărei persoane.

Educația morală realizată în școală se referă la oferta de educație în domeniul moral, analizată din și în perspectiva educației permanente, ofertă care sprijină transformarea cunoștințelor morale în obiceiuri și atitudini morale, în conduită morală. În acest sens, este

necesar un efort din partea profesorului în alegerea metodologiei educației morale, care să aibă drept finalitate informarea corectă și adecvată a elevilor în legătură cu cunoștințele morale și exersarea acestora pentru a fi interiorizate și aplicate conștient de elevi. Prin utilizarea metodelor educației morale se urmăresc următoarele aspecte, ținându-se cont de particularitățile de vârstă și individuale ale subiecților educației:

- Dobândirea unui sistem de cunoștințe morale suficient de cuprinzător;

- Cultivarea sentimentelor și convingerilor morale;

- Formarea deprinderilor și obișnuințelor morale;

- Formarea, manifestarea și promovarea unei conduite morale.

Realizarea sarcinilor educației morale reclamă nu doar utilizarea unor metode izolate, ci aplicarea unui sistem de metode și procedee variate și adecvate scopului urmărit: explicația morală, povestirea morală, exemplul moral exercițiul moral, prelegerea morală, dezbaterea morală, convorbirea morală, dezbaterea morală, studiul de caz, jocul, aprobarea și dezaprobarea, povața, rugămintea, reproșul, lauda, pedeapsa, recompensa ș.a.

Explicația morală este metoda de educație morală prin care se urmărește dezvăluirea conținutului și a sensului, clarificarea și operaționalizarea noțiunilor morale, a normelor și regulilor morale, a valorilor morale.

Educatorii vor utiliza în mod gradat această metodă și o vor adapta la particularitățile de vârstă ale celor educați întrucât, în majoritatea lor, cunoștințele morale au caracter abstract. Realizată cu ajutorul limbajului, ea implică două juneții principale: informativă și stimulativă. Prima constă în conștientizarea sensului unei cerințe morale externe, relevându-i notele definitorii sau îmbogățindu-i conținutul cu noi aspecte. Cea de-a doua funcție, stimulativă, constă în suscitarea componentei afective, datorită forței argumentative a limbajului ca instrument de comunicare. Atunci când argumentarea verbală este întregită cu materiale și fapte concrete, funcția stimulativă a explicației se amplifică.

Povestirea morală este metoda de educație morală care constă în expunerea descriptivă a unui subiect sau a unei teme care conține fapte morale. Un rol important în expunere/povestire îl are modul concret de realizare a lecturii textului, ținând cont de faptul că

acțiunea de a povesti și de a reda evenimente, fapte, acțiuni etc. este mai degrabă artă. Expunerea/povestirea va fi urmată de formularea, împreună cu elevii, a unor concluzii referitoare la aspectele morale implicate (concluziile pot fi precedate de un dialog cu privire la esența valorilor morale prezentate în cadrul povestirii).

Exemplul moral este metoda de educație morală prin care li se prezintă elevilor un model real sau ideal, o persoană care, pentru calitățile sale, poate fi dată drept pildă de urmat în ceea ce privește faptele și acțiunile sale morale, comportamentul său moral.

Exemplul (modelul) acționează în mod deosebit asupra comportamentului moral al elevilor, la care tendința spre imitare, proprie tuturor oamenilor, este mai prezentă, mai puternică decât la adulți. Comportamentul persoanelor-model are efect sugestiv asupra elevilor (care încearcă să le urmeze) și îi îndeamnă pe aceștia la fapte sau acțiuni morale.

Baza psihologică și, implicit, forța educațională a exemplului o constituie:

pe de o parte, efectul sugestiv al comportamentului celor din jur asupra elevilor, care încearcă să îl adopte realizând fapte și acțiuni morale;

pe de altă parte, tendința spre imitație proprie omului, în general, și copilului, în special.

Exercițiul moral constă în executarea în mod repetat și conștient a unor acțiuni și activități în condiții relativ identice, sub îndrumarea profesorului, cu scopul interiorizării exigențelor externe cuprinse în normele, principiile și regulile morale și al formării unor deprinderi (componente automatizate ale conduitei) de comportament moral. Obişnuințele morale sunt, la fel ca deprinderile, componente automatizate ale conduitei; obişnuințele se formează, la fel ca deprinderile, în urma repetării unor acțiuni, dar ele implică trebuința de a efectua acea acțiune în anumite condiții.

Utilizarea acestei metode presupune două momente importante, în relație: formularea cerințelor sarcinii și exersarea propriu-zisă.

a) Formularea cerințelor sarcinii se realizează sub diferite forme: rugăm

Îndemn sau sugestie, entuziasm, dispoziție, avertisment, ordin, interdicție, iniț de întreceri între elevi, cultivarea tradițiilor etc.

Pentru a obține rezultate cât bune în aplicarea exercițiilor morale, aceste forme pot fi îmbinate în funcție de condițiile concrete ale acțiunii ce urmează a fi exersată. 1

b) Exersarea propriu-zisă a acțiunii este realizată sub coordonarea preceptorului, după ce în prealabil elevii au acceptat sarcina/cerința. 1

Povața este metoda care se bazează pe valorificarea experienței morale a omului, condensată în proverbe, cugetări, maxime etc, în vederea formării conștiinței morale a elevilor.

Rugămintea este metoda cu ajutorul căreia le solicităm elevilor începând de la o sarcină, lăsându-le totodată libertatea de a decide momentul și modul ei de realizare. De fapt, această metodă este opusă unor cerințe categorice. Spre deosebire de ordin, rugămintea presupune acceptarea autonomă a cerinței, e aceea refuzul îndeplinirii nu poate fi pedepsit.

Reproșul reprezintă o metodă prin care cadrele didactice își exprimă nemulțumirea față de un act moral realizat, cu scopul de a evita sau de a preveni repetarea lui.

3. Educația estetică

Educația estetică reprezintă acea dimensiune a educației care valorifică în formarea personalității umane potențialul creativ al frumosului estetic, social și natural; activitățile educaționale specifice sunt proiectate și realizate prin receptarea, evaluarea și crearea frumosului existent în natură, societate și artă.

Educația estetică urmărește proiectarea și realizarea activității de formare și dezvoltare a personalității umane prin promovarea frumosului artistic, social și natural, în funcție de următoarele categorii valorice specifice:

a) idealul estetic: exprimă modelul de frumos spre care tinde, în general, comunitatea umană;

b) simțul estetic: exprimă capacitatea omului de a percepe, de a reprezenta și de a trăi frumosul;

c) gustul estetic: exprimă capacitatea omului de a explica, de a înțelege și de a iubi frumosul;

d) spiritul de creație estetică: exprimă capacitatea omului de a crea frumosul la nivelul artei, societății, naturii.

Obiectivele generale și specifice ale educației estetice sunt:

receptarea frumosului din artă, societate, natură prin mijloace

senzoriale (percepția estetică), raționale (cunoașterea estetică), afective (sentimentele estetice), motivaționale (interesele estetice), integrate la nivelul gustului estetic;

evaluarea frumosului din artă, societate, natură, prin formarea atitudinilor estetice și a capacității de decizie estetică (a „discernământului estetic”)⁹⁹» rezultat al integrării gustului estetic la nivelul structurii aptitudinale și atitudinale a personalității umane; crearea frumosului în artă, societate, natură la nivel de proces și produs, caracteristica generală a personalității umane, cu semnificație individuală, particulară, socială. Principiile educației estetice indică regularitatea normativă a acțiunii de receptare, evaluare și creare a frumosului artistic, social, natural:

a) Principiul deschiderii educației estetice spre toate sursele și resursele de frumos existente în artă, societate, natură, care vizează perfecționarea continuă a activității de formare și dezvoltare a personalității umane în termeni de produs estetic.

b) Principiul interdependenței dintre receptarea estetică, evaluarea estetică și creația estetică, realizabilă la nivelul artei, societății și naturii, care vizează perfecționarea continuă a activității de formare și dezvoltare a personalității umane în termeni de proces estetic.

c) Principiul înțelegerii unitare și contextuale a raporturilor existente între conținutul și forma „obiectelor” estetice din artă, societate, natură, care vizează formarea și dezvoltarea personalității umane în termenii unor trăsături aptitudinale și atitudinale generale, valorificabile permanent în concordanță cu toate celelalte dimensiuni ale educației.

d) Principiul modelării estetice a personalității umane vizează perfecționarea activității de formare și dezvoltare în sensul integrării valorilor superioare ale creativității inovatoare și emergente integrate deplin la nivel atitudinal, în plan afectiv, motivațional și caracterial.

Metodologia educației estetice valorifică resursele existente în mediul școlar și extrașcolar prin:

discipline școlare care contribuie în mod indirect la realizarea obiectivelor educației estetice prin ordinea și regularitatea definitorie pentru conținutul lor: matematica, fizica, biologia, chimia, informatica etc; discipline școlare care contribuie în mod direct la realizarea obiectivelor educației estetice prin specificul conținutului lor:

literatura, filosofia, științele socio-umane, educația estetică, educația literară, educația muzicală, educația coregrafică, educația plastică, educația cinematografică, educația tehnologică;

activități de educație nonformală, extradidactice și extrașcolare, cu conținut prioritar estetic: cercuri și cluburi artistice și sportive, serbări, concursuri artistice, excursii școlare și vizite tematice, vizionări de spectacole, expoziții, filme, vizite la muzee, întâlniri cu mari personalități creatoare în domeniul artei etc. De asemenea, metodologia educației estetice, valorificabilă în condițiile societății contemporane, trebuie raportată și la numeroasele influențe informale provenite din câmpul psihosocial al mediului înconjurător: strada, cartierul, familia, grupul de prieteni, locul de muncă, mass-media etc.

4. Educația religioasă

O dimensiune importantă a educației, aflată în strânsă legătură cu intelectuală și mai ales cu cea morală și civică, este educația religioasă, care presupune existența unei dimensiuni transcendente. Valoarea fundamentală, premii rezultatul și condiția sine qua non la educația religioasă este libertatea omului

fiind exclusă orice formă de constrângere sau de supunere. I

Religia reprezintă legătura liberă, conștientă și personală a omului 1 Dumnezeu, fundamentată pe Iubire și libertate și manifestată prin diferite forme K cinstită a Lui, în mod particular și public: rugăciunea rostită sau cântată \ participarea la slujbe și ceremonii religioase, aducerea de daruri ș.a. Relig \ presupune existența unei doctrine sau a unei anumite concepții despre divinitate i-a raportului omului cu aceasta, implică morala care derivă din doctrina respectivă i și cultul religios sau formele prin care omul își exprimă legătura cu divinități proprii. Elementul comun tuturor religiilor este faptul că au ca și caracteristic esențială experiența sacralului și prezența unei divinități (M. Bocoș; D. Oprea; M. Oprea 2006).

Educația religioasă reprezintă acțiunea specific umană bazată pe intervenții exterioare organizate, conștiente din partea celor care o realizează, respectivi educatorii, preoții, biserica, în scopul formării și dezvoltării personalității umane din perspectiva unor valori specifice, religioase, adică al formării și dezvoltării religiozității. Unul dintre obiectivele educației religioase este realizarea instruirii religioase, care se bazează pe informații religioase completate de trăiri religioase și practici religioase.

5. Educația fizică

Educația fizică reprezintă acea componentă a educației care urmărește dezvoltarea armonioasă și normală a organismului, întărirea sănătății și cultivarea unor calități, capacități, deprinderi și competențe necesare activităților sportive. Vizând latura biologică a ființei umane, educația fizică asigură condițiile maturizării la timp a funcțiilor naturale și dezvoltării în condiții optime a personalității umane.

Educația fizică este în strânsă legătură cu educația morală, întrucât ea urmărește formarea la elevi a unor calități morale cum ar fi: simțul dreptății, stăpânirea de sine, respectul față de celălalt, punctualitatea, perseverența, curajul și a unor trăsături de caracter precum: cinstea, corectitudinea, modestia, acceptarea loială a regulilor (comportamentul fairplay).

Finalitățile generale ale educației fizice sunt:

- Consolidarea sănătății;
- Dezvoltarea armonioasă a organismului;
- Formarea, dezvoltarea și perfecționarea calităților, capacităților, deprinderilor și competențelor motrice;
- Refacerea potențialului fizic și psihic;
- Formarea și dezvoltarea deprinderilor igienico-sanitare;
- Formarea calităților morale și a unor trăsături de caracter.

6. Educația profesională

Educația profesională se referă la ansamblul formelor de pregătire și perfecționare în vederea realizării activităților profesionale, forme care presupun însușirea anumitor cunoștințe teoretice, formarea de abilități (priceperi și deprinderi) profesionale și a unor competențe profesionale specifice, transmiterea de valori etice și de comportament social necesare activității profesionale respective.

Finalitățile generale ale educației profesionale sunt:

- Formarea unui orizont de cunoaștere, cultural și tehnologic comprehensiv cu privire la anumite profesii;
- Dezvoltarea unor capacități, abilități (priceperi și deprinderi) și compe – rz tente necesare exercitării profesiei;
- stimularea dorinței de cunoaștere în domeniul profesional, dezvoltarea intereselor profesionale care să stea la baza perfecționării și autopercfecționării continue.

Succesul în exercitarea unei profesii este condiționat, de

asemenea, de deținerea anumitor calități morale (perseverență, punctualitate, meticulozitate, responsabilitate etc.) și competențe transversale (competența de comunicare, competența de a lucra în echipă, competența de a asculta și de a argumenta etc.).

Educația profesională se fundamentează pe toate celelalte dimensiuni ale educației:

- Pe cunoștințele, abilitățile (priceperile și deprinderile), capacitățile și competențele cognitive/intelectuale;

- Pe achizițiile dobândite în plan moral, pe comportamentul moral și pe conduita morală;

- Pe achizițiile dobândite în plan estetic, pe simțul estetic, pe gustul estetic, pe spiritul de creație estetică și pe comportamentul estetic;

- Pe calitatea funcționării organismului și pe calitatea dezvoltării armonioase a acestuia, pe sănătatea acestuia.

Formele efective de realizare a educației profesionale sunt diferențiate de la un ctelu curricular la altul; ele nu sunt rigide, ci, dimpotrivă, sunt supuse unui proces continuu de ameliorare și modernizare. Spre exemplu, orientarea școlară și profesională, respectiv orientarea vocațională reprezintă un ansamblu de acțiuni și demersuri educaționale de sprijinire a indivizilor în luarea deciziilor școlare și profesionale, în concordanță cu particularitățile personalității lor și cu cerințele contextului social, cu cerințele pieței muncii, CJU viziunea asupra oportunităților de muncă, a concurenței ofertanților, a relațiilor angajator-angajat. În prezent, în locul termenilor tradiționali de orientare vocațională și orientare școlară și profesională se folosesc următorii: educație pentru carieră, consilierea pentru carieră și orientarea pentru carieră, compatibili cu un model educațional dinamic și integrativ al alegerii traseului educațional și profesional. Operând distincțiile necesare între aceștia, precizăm faptul că, dintre cei trei, orientarea pentru carieră reprezintă conceptul integrator care, prin activitățile diverse pe care le presupune, subordonează consilierea pentru carieră și educația pentru carieră. Considerăm oportună și actuală coroborarea problematicei orientării în carieră cu abordările auriculare moderne și accentuarea ideii de oportunități auriculare și extracurriculare care susțin procesul de planificare și alegere a carierei.

7. „Noile educații”.

Prin finalități și prin conținut, educația trebuie să se adapteze exigențelor evoluțiilor realității naționale fi internaționale și să contribuie la soluționarea prob melor cu care se confruntă diferitele societăți. Astfel, pe lângă dimensiunile /latur tradiționale ale educației (educația intelectuală, educația morală, educația estetic educația religioasă, educația fizică și educația profesională), au apărut, ca răspunsit ale educației la problematica tot mai complexă a lumii contemporane, „noiț educații”.

educația civică;

educația axiologica;

educația pentru mediu /educația ecologică;

educația medicală;

educația pentru sănătate;

educația demografică;

educația economică și casnică modernă;

educația pentru viața de familie;

educația pentru timpul liber (loisir);

educația pentru comunicare și mass-media;

educația interculturală;

educația pentru schimbare și dezvoltare;

educația pentru participare, democrație și drepturile omului;

educația pentru pace și cooperare;

educația pentru tehnologie și progres.

Educația civică se referă la activitățile de formare a omului ca și cetățean, ca susținător activ al ordinii de drept și de stat. Ea vizează formarea conștiinței și comportamentului de membru al comunității.

Educația axiologică este o educație pe prin și pentru valori, o educație realizată în universul tuturor valorilor. Prin definiție, educația este o valoare, s-ar putea spune, valoarea umană supremă, căci datorită educației omul devine om (I. Kant).

Educația pentru mediu sau educația ecologică s-a dezvoltat în țările preocupate de degradarea mediului înconjurător și vizează ameliorarea calității mediului ambiant, consumarea și utilizarea rațională a resurselor naturale, formarea unui comportament ecologic și a unei conduite ecologice.

Educația medicală constă în ansamblul activităților educaționale planificate care au ca scop menținerea sau dezvoltarea cunoștințelor, conduitei și atitudinilor profesionale necesare medicului pentru a-și

desfășura eficient activitatea profesională și, în același timp, dezvoltarea permanentă a performanțelor individuale pentru a realiza o ameliorare a calității serviciilor medicale prestate.

Educația pentru sănătate urmărește dobândirea de către elevi a unui sistem de cunoștințe corecte privind diverse aspecte ale sănătății și, totodată, formarea de atitudini și deprinderi indispensabile unui organism sănătos și unui comportament responsabil.

Această „nouă educație” vizează formarea unor competențe de organizare rațională a vieții în condițiile rezolvării unor probleme specifice educației fizice, igienico-samtare, alimentației (nutriției) științifice, educației sexuale etc.

Educația demografică urmărește cultivarea responsabilității civice a indivizilor în raport cu problemele specifice populației (creștere, scădere, migrație).

Educația economică și casnică modernă își propune să îi ajute pe elevi să înțeleagă problemele din cotidian, să identifice și să evalueze consecințele deciziilor personale, ale părinților lor, ale autorităților locale, ale diferiților actori ai comunității locale.

Educația pentru viața de familie vizează pregătirea adolescenților pentru toate provocările relațiilor personale, pentru cele specifice vieții de familie și pentru cele sociale și personale. Este strâns legată de educația intelectuală, de educația morală, de educația fizică, de educația pentru sănătate, de educația axiologică și de educația medicală.

Educația pentru timpul liber (loisir) pornește de la premisa că educația nu include doar orele de școală, ci și timpul liber care trebuie să fie gestionat eficient, valoarea unui tânăr fiind dedusă și din modul în care își petrece timpul liber. Această „nouă educație” își propune să îl informeze pe tânăr în legătură cu modalitățile specifice de petrecere a timpului liber și să îi formeze abilități de proiectare și organizare a timpului liber, prin îmbinarea activităților intelectuale cu cele recreativ-distractive, cultural-artistice, sportive și practice.

Educația pentru comunicare și mass-media urmărește formarea capacității de valorificare culturală a informației furnizate prin presă, radio, televiziune, în condițiile unei oferte diversificate și nu întotdeauna din perspectiva unor valori autentice. De asemenea, această „nouă educație” își propune formarea unei atitudini adecvate și selective față de informațiile care îl asaltează pe om în societatea

contemporană și cultivarea receptivității față de valorile culturale autentice (G. Văideanu, 1988).

Educația interculturală pornește de la premisa că scopul major al educației este acela de a forma personalități autonome, apte de inserție socială eficientă, astfel încât este obligatoriu să se aibă în vedere socializarea la toate nivelurile sale. Mozaicul diversității lingvistice și culturale apare ca o caracteristică a societății contemporane, impunând acțiunii educaționale finalități specifice. Multitudinea, multidimensionalitatea și complexitatea interacțiunilor umane prezente și viitoare au ca dominante: promovarea respectului față de sine și a respectului față de alții; dezvoltarea unor atitudini și comportamente care să conducă la respectarea drepturilor celorlalți; respectarea, înțelegerea și valorizarea diversității culturale, în special în ceea ce privește diferențele naționale, etnice, religioase, lingvistice ale minorităților sau comunităților; valorificarea abilităților de comunicare interculturală ș.a.

Educația pentru schimbare și dezvoltare are în vedere formarea cala-citații de adaptare rapidă, chiar proactivă, creativă și responsabilă a personalității umane la transformările, inovațiile și reformele realizate în diferitele sectoarele vieții sociale;

Educația pentru participare, democrație și drepturile omului își propune responsabilizarea individului pentru a deveni un cetățean integrat social, activ și conștient de drepturile și responsabilitățile sale.

Această „nouă educație” presupune nu doar dobândire de cunoștințe, informare despre drepturile omului, ci, în egală măsură, cunoașterea și respectarea lor, interrelaționare de atitudini, comportamente, convingeri, norme și regulamentul. Ea vizează promovarea respectului pentru drepturile omului și pentru libertăți fundamentale ale acestuia, a respectului față de sine și a respectului față de alți promovarea cetățeniei active și a democrației.

Rezultatele acestei „noi educații” se reflectă în cunoștințe legate de drepturile omului, competențe legate de exercitarea drepturilor omului și în atitudini și valori specifice promovării drepturilor omului.

Educația pentru pace și cooperare își propune să formeze și să cultive aptitudini și atitudini civice de abordare a problemelor sociale prin dialog și participare la rezolvarea conflictelor care apar în contextul comunicării locale, zonale, naționale, internaționale

Educația pentru tehnologie și progres este necesară în condițiile

progreselor tehnologice și vizează formarea unor aptitudini și atitudini deschise în direcția aplicării acestora într-o societate dinamică.

Conținuturilor, finalităților și obiectivelor „noilor educații” le corespund demersuri prin care educația încearcă să răspundă exigențelor lumii contemporane și să producă schimbări benefice la nivelul acțiunilor instructiv-educative, în favoarea unei educații bazate pe învățare de tip creativ-inovator, cu caracter participativ, anticipativ, prospectiv și adaptabilă la diverse tipuri de situații de viață.

(6) Analizați și exemplificați modul în care se realizează în școală dezvoltarea

potențialului cognitiv al elevilor.

(7) Argumentați necesitatea și importanța dezvoltării competențelor intelectuale ale elevilor în școală, pornind de la afirmația lui Michael de Montaigne (1533 – 1591):

Mieux vaut a ne fete bien faites, cu une fete bien pleine. (Este de preferat un e\p bine făcut\ în locul unuia bine umplut.)

(8) Prezentați exemple de situații educaționale (studii de caz) în care evidențiază stilul eficient de activitate intelectuală. Prin ce se caracterizează acest

(9) 3 Elaborați o definiție a studiului individual și identificați criterii de eficiență strategiilor de studiu individual.

(10) Descrieți – din punct de vedere cognitiv și metacognitiv – modul în care v studia individual tema Dimensiunile educației.

(11) Caracterizați foarte pe scurt o persoană morală și elaborați un profil a acesteia. Vă caracterizați ca fiind o persoană morală? Argumentați.

O...

(12) Care sunt factori direct educativi din punct de vedere moral și factorii indirect educativi din punct de vedere moral?

(13) Influențele familiei în educația morală a copiilor se asigură prin acțiuni explicite și implicite. Exemplificați în tabelul de mai jos astfel de acțiuni:

(14) JSS Comentați următorul citat: Este mai greu să aplici decât să propui o regulă de morală. (Seneca)

(15) Care sunt obstacolele care pot interveni în calea realizării educației morale în școală și în afara acesteia?

(16) Formulați reguli generale pentru o educație morală eficientă.

(17) Formulați reguli de comportare pentru un colectiv de elevi, pornind de la un sistem de valori morale pe care acest colectiv l-a asumat: respect reciproc, întraajutorare și cooperare, susținere reciprocă, altruism, empatie, libertate de exprimare a opiniilor, libertate de argumentare, comportament fairplay ș.a.

(18) i Este corect să afirmăm că educatorul este și un model moral și cultural pentru elevii săi? Argumentați-vă răspunsul.

(19) Găsiți maxime despre moralitate și comentați-le.

(20) Explicați legătura dintre educația intelectuală și educația morală.

(21) Exemplificați modul în care se pot utiliza metodele și procedeele de realizare a educației morale în cazul disciplinei de specialitate, precum și în cazul diferitelor tipuri de activități educaționale.

(22) OW Explicitați finalitățile generale ale educației estetice.

(23) (i\y Analizați modul specific în care disciplina de specialitate contribuie la educația estetică a elevilor, la atingerea finalităților acesteia. Analizați contribuția specifică a altor discipline de învățământ la educația estetică a elevilor.

(24) fi Propuneți strategii, demersuri, metode și procedee de realizare a educației religioase în școală.

(25) MS Realizați un eseu reflexiv/Organizați dezbateri pe temele: Cercetarea pedagogică – cercetarea pedagogică în domeniul educației religioase. Abordare comparativă: puncte comune și elemente diferențiatore, Cercetarea pedagogică – cercetarea pedagogică în domeniul educației morale. Abordare comparativă: puncte comune și elemente diferențiatore.

(26) Analizați finalitățile educației fizice prezentate în suportul teoretic și explicitați interdependența dintre ele.

Analizați finalitățile educației profesionale prezentate în suportul teoretic și explicitați interdependența dintre ele.

(28) f Reflectați la finalitățile educației profesionale din perspectiva propriilor experiențe de viață, școlare și universitare.

(29) Identificați finalitățile generale specifice „noilor educații”.

(30) Argumentați importanța și necesitatea „noilor educații”. Referiți-vă inelul v la fenomenul globalizării față de care educația trebuie să răspundă, ea fiind, deopotri 6, factor/instrument de promovare a globalizării și efect care suferă modificp semnificative

sub imperiul globalizării.

(31) Analizați critic modalitățile în care conținutul „noilor educații” poate introdus în învățământ, prezentând avantajele, dezavantajele, precauțiile și implicații educaționale ale fiecăreia din variantele următoare:

— Introducerea de noi discipline centrate pe un anumit tip de educație;

— Conceperea de module cu caracter interdisciplinar în interiorul disciplinele de studiu tradiționale;

— Infuzarea conținutului disciplinelor de studiu tradiționale cu mesa educaționale cu conținuturi specifice „noilor educații”;

(32) Identificați în practica pedagogică metode de realizare a educației civice ȃ arătați care este specificul acestora la clasele I-IV, la gimnaziu și la liceu.

(33) Precizați câteva valori fundamentale ale educației axiologice.

(34) în contextul educației pentru mediu/educației ecologice se vorbește în prezent despre „dezvoltare durabilă”. Explicitați conceptul și precizați câteva repere pentru abordarea acestei problematici din punct de vedere didactic, valorificând caracterul interdisciplinar al domeniului educației pentru mediu/educației ecologice.

O

(35) Ce ați aștepta de la un program educațional de educație pentru sănătate? Dar de la unul de educație pentru viața de familie?

(36) Care credeți că sunt competențele de bază care sunt vizate prin educația pentru comunicare și mass-media?

(37) Care credeți că sunt competențele indispensabile unui cadru didactic pentru a contribui la formarea interculturală eficientă a elevilor?

(38) Comentați, argumentați și corobați următoarele „postulate ale schimbării”: schimbarea este un proces și nu un eveniment și schimbarea este o experiență personală (M.G. Fullan, 1993). Identificați în lucrările autorului menționat și alte „postulate ale schimbării.

(39) Analizați și explicitați relația dintre schimbare și dezvoltare în școală.

O

(40) Presupunând că v-ați afla în fața unui auditoriu format din

cadre didactice de la nivelul preuniversitar, cum ați convinge auditoriul de necesitatea educației pentru tehnologie și progres?

Sugestii pentru luarea notițelor:

— Luând în considerare componentele personalității umane din perspectivă psihologică: componenta cognitiv-intelectuală, componenta afectiv-atitudinală și cea practic-acțională, valorizând informațiile oferite veți reuși să înțelegeți necesitatea ca prin educație să se acționeze asupra tuturor acestor componente ale personalității.

— Realizând analize pedagogice pertinente, veți reuși să descoperiți esența direcției de evoluție a educației prin ceea ce numim „noile educații și le veți percepe ca fiind răspunsuri în plan național și internațional la problemele majore care delimitează universul societății postmoderne.

Bibliografie selectivă:

Ionescu, M.; Chiș, V. (coord.), (2001), *Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, pp. 29 – 37.

Stan, C. (2001), *Teoria educației. Actualitate și perspective*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, pp. 106 – 208.

Văideanu, G. (1988), *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București

Bibliografie recomandată pentru aprofundări:

Allport, G. (1981), *Structura și dezvoltarea personalității*. Editura Didactică și Pedagogică, București.

Birch, A. (2000), *Psihologia dezvoltării*, Editura Tehnică, București.

Bocoș, M.; Opriș, D.; Opriș, M. (2006), *Cercetarea în domeniul educației religioase și al educației morale*, Editura Sf. Mina, Iași.

Călin, M. (1996), *Teoria educației. Fundamentarea epistemologică și metodologică a acțiunii educative*, Editura AH, București.

Cătineanu, T. (1982), *Elemente de etică*, vol. I, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Cucoș, C. (2002), *Pedagogie*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași.

Fullan, M.G. (1991), *The New Meaning of Educational Change*, New York, Teachers College Press and London, Cassell.

Fullan, M.G. (1992), *Successful School Improvement*,

Buckingham, Oife University Press and Toronto, OISE Press.

Fullan, M.G. (1993), Change Forces: Probing the Depths of Educatio\j, Reform, London, Falmer Press.

Garrido, J.L.G. (1995), Fundamente ale educației comparate, Ediți Didactică și Pedagogică R.A., București.

Ionescu, M. (2007), Instrucție și educație, ediția a III-a revăzută, „Vas Goldiș” University Press, Arad.

Monteil, J.-M. (1997), Educație și formare, Editura Polirom, Iași.

Nicola, I. (2003), Tratat de pedagogie școlară, Editura Aramis, București

Opriș, M.; Opriș, D.; Bocoș, M. (2006), Cercetarea pedagogică domeniul educației religioase, Editura Sf. Mina, Iași.

* * * (1979), Dicționar de pedagogie, Editura Didactică și Pedagogic; București.

Tema nr. 4

01 – să definească în manieră operațională conceptele și sintagmele:

finalitățile educației, ideal educațional, scopuri educaționale, obiective educaționale, taxonomia finalităților educaționale, operaționalizarea obiectivelor educaționale

02 – să clasifice finalitățile educației în funcție de diferite criterii taxonomice

03 – să analizeze relațiile dintre finalitățile educației, pe baza schemei derivării obiectivelor educaționale

4 – să exemplifice diferitele categorii taxonomice ale finalităților educaționale

5 – să operaționalizeze obiective educaționale aplicând modelul lui R.F. Mager

06 – să explicitizeze avantajele și limitele demersului de operaționalizare a obiectivelor educaționale

07 – să opereze cu conceptele specifice temei ui diverse contexte de instruire, didactice și metodice

*» Termeni și Sintagme-Cheieitfinalităților-educației, taxonomia finalităților educaționale, ideal educațional, scopuri educaționale, obiective educaționale, operaționalizarea obiectivelor educaționale

Fullan, M.G. (1992), Successful School Improvement, Buckingham-OJ II University Press and Toronto, OISE Press.

Fullan, M.G. (1999), Change Forces: Probing the Depths of

EducatioU

Reform, London, Falmer Press.

Garrido, J.L.G. (1995), Fundamente ale educației comparate, Ediția Didactică și Pedagogică R.A., București.

Ionescu, M. (2007), Instrucție și educație, ediția a III-a revăzută, „Vas e Goldiș” University Press, Arad.

Monteil, J.-M. (1997), Educație și formare, Editura Polirom, Iași.

Nicola, I. (2003), Tratat de pedagogie școlară, Editura Aramis, București

Opriș, M.; Opriș, D.; Bocoș, M. (2006), Cercetarea pedagogică domeniul educației religioase, Editura Sf. Mina, Iași.

* * * (1979), Dicționar de pedagogie, Editura Didactică și Pedagogic;

01 – să definească în manieră operațională conceptele și sintagmele:

finalitățile educației, ideal educațional, scopuri educaționale, obiective educaționale, taxonomia’ finalităților educaționale, operaționalizarea obiectivelor educaționale

02 – să clasifice finalitățile educației în funcție de diferite criterii taxonomice

03 – să analizeze relațiile dintre finalitățile educației, pe baza schemei derivării obiectivelor educaționale

4 – să exemplifice diferitele categorii taxonomice ale finalităților educaționale

5 – să operaționalizeze obiective educaționale aplicând modelul lui R.F. Mager

06 – să explice avantajele și limitele demersului de operaționalizare a obiectivelor educaționale

07 – să opereze cu conceptele specifice temei în diverse contexte de instruire, didactice și metodice

Termeni și Sintagme-Cheie: finalitățile educației, taxonomia finalităților educaționale, ideal educațional, scopuri educaționale, obiective educaționale, operaționalizarea obiectivelor educaționale

Support teoretic:

1. Finalitățile educației – definiție și taxonomii

Educația reprezintă un sistem de acțiuni exercitate în mod conștient sistematic asupra unor persoane în scopul modelării personalității lor, b conformitate cu anumite finalități educaționale.

Finalitățile educaționale exprimă orientările prefigurate la nivel le politică a educației în vederea dezvoltării personalității umane, prin raporta e la un sistem de valori acceptate de societate; astfel, educația are caracter teleologi și axiologic.

Termenul „taxonomie” (în greacă taxis – ordine, ordonare, așezar aranjament, nomos – lege, regulă, normă) se referă la teoria legilor și principiile clasificării, sistematizării, ordonării și ierarhizării obiectelor și fenomenelor realități pe baza unor criterii clare și precise. În domeniul științelor educației se operează e termenul de „taxonomie pedagogică”, categorie care reprezintă un sistem de clasi fiecare propriu pedagogiei, ierarhizat în funcție de gradul de generalitate a topicii a problemelor și aspectelor sale specifice.

Taxonomia obiectivelor educaționale reprezintă un sistem de clasificare și ordonare ierarhică logică a obiectivelor educaționale în funcție de domeniul lor dt conținut și de gradul specific de complexitate a operațiilor mentale implicate în învățare.

1.1. O taxonomie a finalităților educaționale în funcție de criteriul gradului de generalitate

În funcție de gradul de generalitate și, implicit, de perioada de timp necesară pentru atingerea lor, finalitățile educaționale se ierarhizează în trei categorii: idealul educațional; scopurile educaționale; obiectivele educaționale.

Idealul educațional (în latină idealis înseamnă „existent în mintea noastră”, „ceea ce posedă perfecțiunea la care aspirăm”) reprezintă finalitatea cu gradul cel mai mare de generalitate și exprimă orientările strategice pentru activitatea educativă văzută în ansamblu la nivelul întregii societăți într-o anumită etapă istorică a dezvoltării economice, sociale, științifice și culturale a unei țări; practic, idealul educațional condensează modelul de personalitate spre care tinde societatea și pe care educația este chemată să îl formeze. Așadar, formularea idealului educațional nu este nici arbitrară și nici predeterminată. Dimpotrivă, idealul educațional reflectă și exprimă coordonatele majore ale societății într-o anumită epocă sau perioadă istorică. El reprezintă un proiect/model dinamic, având caracter prospectiv și programatic și configurând sintetic trăsăturile cardinale dezirabile ale personalității umane, care ar urma să se regăsească la nivelul fiecărei personalități în funcție de dezvoltarea ontogenetică și de particularitățile psihofizice proprii.

Idealul educațional românesc al acestei perioade este formulat într-o manieră explicită în Legea învățământului nr. 84/1995, republicată, articolul 3, punctul (2): „Idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și creative”.

Originile idealului educațional se află în realitatea socială, psihologică și pedagogică, realități care se află într-o continuă dinamică, astfel încât idealul se modifică și se îmbogățește permanent pe toate cele trei dimensiuni ale sale, de altfel interrelaționate:

dimensiunea socială – prin orientările pe care le imprimă acțiunii educaționale, idealul este în concordanță cu tendințele generale de dezvoltare a societății;

dimensiunea psihologică – idealul configurează tipul de personalitate pe care societatea îl reclamă;

dimensiunea pedagogică – se referă la oportunitățile și posibilitățile de care dispune sau pe care vă trebuie să le dețină practica educațională pentru a urmări în mod eficient idealul educațional.

Scopurile educaționale permit o conturare mai clară a idealului educativ, detaliindu-l la nivelul tuturor dimensiunilor educației, al nivelurilor de învățământ, al sistemelor de activități educaționale etc.

Obiectivele educaționale orientează desfășurarea unor activități educative determinate și concrete. Ele reprezintă o concretizare/detaliere a scopurilor, care devin mai precise, mai clare și mai operante.

Între idealul educațional, scopurile și obiectivele educaționale există o strânsă interdependență (vezi „Esențializarea și explicitarea conținutului prin intermediul unor organizatori cognitivi/scheme”, figura de la punctul a și tabelul de la punctul b). Idealul educațional este unic; lui îi corespunde un ansamblu de scopuri educaționale, iar unui scop îi corespunde un sistem de obiective educaționale. Dacă obiectivele și scopurile educaționale nu sunt atinse, atunci idealul educațional devine imposibil de realizat.

De regulă, finalitățile cu un anumit grad de generalitate se obțin prin explicitarea unor finalități mai generale, mai cuprinzătoare; întotdeauna, între finalitățile educaționale de diferite grade de generalitate se stabilesc relații și interrelații funcționale solide. Astfel,

formularea obiectivelor de referință, la fel ca formularea obiectivelor cadru presupune concretizarea idealului educațional prin precizarea și particularizarea/concretizarea performanțelor sau competențelor pe care educații trebuie să le posedă la sfârșitul unei anumite perioade de instruire. Obiectivele de referință se derivă semnificativ și direct din obiectivele cadru, respectiv se particularizează și se detaliază din acestea și vizează „nivelurile ce se cer atinse pentru fiecare capacitate, abilitate, aptitudine, competență dezirabilă în educabili” (D. Ungureanu, 1999, p. 153).

Operația de trecere progresivă de la idealul educațional la obiective cadru și de referință și apoi la obiective educaționale poartă numele de derivare pedagogică, iar trecerea progresivă de la obiectivele educaționale la finalități cu grad de generalitate tot mai mare poartă numele de integrare pedagogică.

1.2. O taxonomie a obiectivelor educaționale în funcție de criteriul gradului de generalitate

Această taxonomie, care operează tot cu criteriul gradului de generalitate, distinge, la nivelul obiectivelor educaționale, trei niveluri ierarhice (vezi „Esențializarea și explicitarea conținutului prin intermediul unor organizatori cognitivi/scheme”, figura de la punctul c), care nu sunt delimitate rigid, ci formează un continuum: obiective generale (se mai numesc scopuri); obiective intermediare (sau specifice);

obiective operaționale (se mai numesc comportamentale sau performative).

Obiectivele generale sau scopurile includ idealul educațional și intenționalitățile generale ale sistemului de învățământ. Ele determină orientările mari ale educației, au valoare filosofică și socială și decurg din opțiunile politice.

Exemple: dezvoltarea creativității, dezvoltarea autonomiei cognitive individuale, dezvoltarea spiritului și a atitudinii critice, asigurarea accesului la cultură, asigurarea integrării sociale.

Obiectivele intermediare (specifice) sunt diferențiate pe cicluri de învățământ, pe tipuri și profile școlare, pe arii curriculare și pe obiecte de învățământ. Ele se obțin prin derivarea celor generale și se formulează în termeni de capacități sau de operații mentale.

Exemple: formarea capacității de a corela o cauză de un efect, formarea capacității de a efectua raționamente logice, formarea

capacității de a emite judecăți de valoare obiective și argumentate.

În categoria obiectivelor intermediare se încadrează obiectivele cadru și obiectivele de referință (pentru considerații referitoare la acestea vezi tema „Produsele curriculare”, punctul 3 din suportul teoretic – „Programa școlară”).

Obiectivele operaționale se obțin prin derivarea celor intermediare și se formulează – pentru activitățile educaționale desfășurate la micronivel pedagogic – într-un mod concret, precis, prin specificarea comportamentelor observabile și măsurabile, care oferă informații despre achizițiile și performanțele celor care se instruiesc.

În funcție de obiectivele operaționale se realizează proiectarea, organizarea, conducerea, evaluarea și reglarea activităților instructiv-educative determinate și concrete realizate la micronivel pedagogic (vezi tema „Proiectarea activității didactice”, în lucrarea Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor, ediția a II-a revăzută, M. Bocoș, D. Jucan, 2007).

Fiecărui obiectiv cadru îi corespund mai multe obiective de referință, acestea realizându-se prin intermediul obiectivelor operaționale. De aceea, în proiectele de activitate didactică este absolut necesar să se precizeze obiectivele operaționale urmărite, acestea stând la baza itemilor de evaluare elaborați. Opțional, cadrele didactice pot consemna obiectivele de referință din programa școlară, cărora li se subordonează obiectivele operaționale urmărite în cadrul lecției/activității didactice (sau pot consemna doar numerele/simbolurile acestor finalități educaționale).

1.3. O taxonomie a obiectivelor educaționale în funcție de criteriul tipului de activitate (predominant intelectuală sau predominant acționată) – distinge obiective informative, care vizează cunoașterea, achiziționarea cunoștințelor dintr-un anumit domeniu, și obiective formative (se referă la dezvoltarea calitativă a personalității), care vizează formarea de priceperi și deprinderi intelectuale, de operare cu sistemul de cunoștințe și valori dobândite în instruire, dezvoltarea capacității de asimilare de noi cunoștințe, creșterea calității gândirii, dezvoltarea capacității de transfer a cunoștințelor etc.

Exemplu de obiectiv informativ:

— Cunoașterea și înțelegerea terminologiei, a conceptelor și a principiilor specifice științelor biologice.

Exemplu de obiectiv formativ:

— Să realizeze transferuri intradisciplinare și să le aplice în studiul unor fenomene mecanice, electrice, optice și termice.

1.4. O taxonomie a obiectivelor educaționale în funcție de sfera personalității – cognitivă, afectivă sau psihomotorie – distinge următoarele trei mari domenii de încadrare a obiectivelor:

1.4.1. Domeniul cognitiv (clasificare propusă de B.S. Bloom), care se referă la asimilarea de cunoștințe, la formarea de deprinderi și capacități intelectuale.

Clasele de obiective din domeniul cognitiv sunt ordonate de la simplu la complex, pe șase niveluri, după cum urmează:

I. Cunoașterea/achiziția cunoștințelor vizează operațiile de redare, reproducere, recunoaștere a termenilor, a datelor factuale, a definițiilor, criteriilor, metodelor, regulilor, principiilor, teoriilor, legilor etc.

II. Înțelegerea/Comprehensiunea vizează formarea deprinderilor și capacităților de utilizare a informațiilor și presupune: transformarea/transpunerea/

transpoziția (reformularea unui enunț cu cuvinte proprii), interpretarea (rezumarea și comentarea datelor teoretice sau practice) și extrapolarea (precizarea consecințelor și implicațiilor unui enunț).

III. Aplicarea vizează utilizarea achizițiilor dobândite în explicarea și/sau rezolvarea unor situații noi, necunoscute.

IV. Analiza vizează următoarele deprinderi și capacități de utilizare a informațiilor: analiza elementelor (sesizarea unor aspecte implicite, care se subînțeleg dintr-un anumit context), analiza relațiilor (identificarea unor raporturi logice, cauzale, de determinare reciprocă etc, care se stabilesc între diferite elemente), analiza principiilor de organizare a informațiilor (identificarea principiilor care conferă identitate unei anumite teorii).

V. Sinteza presupune existența și manifestarea unor capacități de ordin creativ, care permit reunirea elementelor separate ale unui proces de gândire într-un tot unitar și se concretizează în competențe legate de posibilitatea de a elabora o lucrare personală (compunere, lucrare de sinteză, eseu), de a imagina un plan original de acțiune (proiect de cercetare), de a stabili relații abstracte între diferite elemente, prin activități de descoperire, cercetare, invenție.

VI. Evaluarea presupune formularea unor judecăți de valoare în legătură cu o anumită problemă în funcție de criterii interne (coerență, rigoare etc.) și externe (eficiență, adecvare la scopul urmărit sau la modelul utilizat etc.)

1.4.2. Domeniul afectiv (clasificare propusă de Krathwohl), care se referă la formarea sentimentelor, a atitudinilor, a convingerilor.

Procesul de interiorizare a unei norme sau valori sociale, estetice, morale etc. se desfășoară etapizat. Astfel, de la stadiul de simplă receptare, de la contactul inițial și de la recunoașterea și însușirea unei valori (reguli, norme sau atitudini etc), se ajunge la cel de promovare a unei reacții adecvate, la comportarea în conformitate cu o regulă. Conștientizarea și evaluarea comportamentului, realizate ulterior, favorizează parcurgerea etapei următoare, sistematizarea valorilor, etapă căreia îi urmează autoevaluarea propriei persoane, etapa superioară în care individul devine capabil să realizeze aprecieri sau valorizări pozitive, prognozărilor sistemice de norme, atitudini și valori etc.

1.4.3. Domeniul psihomotor (clasificare propusă de Simpson), care se referă la elaborarea operațiilor manuale, respectiv a conduitelor motrice și la formarea etapizată a deprinderilor motrice: producerea stării de pregătire pentru realizarea actelor, exersarea progresivă a fiecărui act și a ansamblului, automatizarea actelor și aplicarea deprinderii în contexte diferite, în mod eficient.

Astfel, grație observării mediului extern (a acțiunii demonstrative), ca primă etapă a procesului, se asigură inducerea motivației pentru declanșarea reacției noi/ pozitive. Odată asigurată motivația acțiunii, devine posibilă cea de a treia etapă

— Realizarea activității voluntare adecvate, această activitate urmează să fie valorificată în vederea formării deprinderilor practice, în cadrul etapei repetarea în vederea formării deprinderilor, etapă care favorizează structurarea actelor în comportamente complexe.

2. Funcțiile obiectivelor educaționale

Explicitând intenționalitățile în raport cu care se organizează întregul proces de învățământ, obiectivele educaționale reprezintă o categorie pedagogică fundamentală, relevanța lor specială în proiectarea, realizarea, evaluare și reglarea activităților didactice fiind asigurată grație funcțiilor pe care le îndeplinesc.

La diferitele niveluri la care ne raportăm, obiectivele

educaționale reprezintă enunțuri care dau expresie intenției de a determina modificări dezirabile în personalitatea celor care se instruiesc, ca urmare a implicării lor în activitatea educațională.

Exemplu: La finele perioadei abecedarului, elevul trebuie să recunoască toate literele alfabetului luate individual sau aflate în structura unor cuvinte diferite. Este un obiectiv specific scris-cititului la clasa I, care indică performanța ce va fi obținută la sfârșitul unei perioade școlare determinate.

Principalele caracteristici ale obiectivelor educaționale de diferite grade de generalitate se referă la următoarele:

Sunt „tinte” ale educației, exprimate sub formă de enunțuri care asigură orientarea intențională a actului educațional spre obținerea de performanțe, capacități, competențe, atitudini, comportamente, conduite etc. de către educați. Orientarea intențională a procesului instructiv-educativ decurge din calitatea instrucției de a fi o activitate organizată, sistematică, direcționată spre formarea unui tip anume de personalitate.

Prefigurează o anumită schimbare în sistemul/conținutul personalității individului, ceea ce impune înțelegerea/abordarea învățării ca modificare adaptativă a conduitei sale cognitive, afective și psihomotorii.

Circumscriu domeniul unei activități instructiv-educative, precum și tipul de schimbare așteptată în conduita elevului pe parcursul și la finele anumitor activități instructiv-educative.

În calitatea lor de componente ale procesului de învățământ, răspund anumitor necesități și cerințe de realizare în condiții de eficiență a instrucției și educației și au consecințe majore asupra configurației celorlalte componente.

Caracteristicile obiectivelor educaționale analizate fac ca ele să îndeplinească anumite funcții specifice:

O Funcția de orientare valorică a procesului educațional se referă la faptul că formularea unei finalități nu constituie un simplu exercițiu sau demers didactic (semi) algoritmat în măsură să asigure creșterea gradului de organizare a instrucției și educației, ci, în același timp, constituie o opțiune axiologică și o aspirație educațională care se subordonează unor valori relevante din perspectiva formării și modelării personalității elevilor. De altfel, conținutul oricărui obiectiv educațional are o dimensiune axiologică, valorică rezultată din

concepția despre cunoaștere, societate sau om, valorizată ia formularea sa.

Exemplu: Promovarea unor valori ca spiritul investigativ, imaginația creatoare, gândirea abstractă etc. presupune formularea unor finalități care să pretindă nu doar achiziție de informații și reproducerea acestora, ci, cu deosebire, analize, sinteze, generalizări, experimentări etc.

O Funcția de anticipare a rezultatelor instrucției și educației se referă la faptul că în conținutul finalităților, indiferent de gradul lor de generalitate, se prefigurează rezultatele așteptate la finele secvențelor instructiv-educative. Din punct de vedere pedagogic, se recomandă evitarea formulărilor abstracte, generale, ambigue, cum sunt: „transmitere de noi cunoștințe”, „dezvoltarea gândirii”, „formarea trăsăturilor de personalitate” etc. Și formularea obiectivelor în așa fel încât ele să indice, în termeni concreți, cunoștințele, activitățile intelectuale și practice vizate, nivelul de dezvoltare afectivă pe care le dorim la educați ș.a.m.d. Numai în acest fel obiectivele vor anticipa cu adevărat rezultatele școlare, vor antrena și concentra eforturile educatorului și ale educaților într-o direcție convergentă, într-un sens clar, bine definit și în mod eficient j

O Funcția evaluativă și autoevaluativă se referă la faptul că obiectivele educaționale stau la baza (auto) verificării, (auto) evaluării și (auto) notării randamentului activității binomului educator-educat. Dată fiind marea lor relevanță în aprecierea eficienței activității educaționale, se impune formularea unor obiective realizabile, care să se constituie în repere pentru evaluarea rezultatelor instrucției și educației. Spre exemplu, nu întâmplător, la micronivel pedagogic, orice probă de evaluare (chestionar, test de cunoștințe, probă de evaluare scrisă, probă de evaluare practică etc.) este elaborată prin raportare la obiectivele operaționale preformulate. Pe de altă parte, rezultatele evaluării didactice realizate la micronivel influențează atât predarea, cât și învățarea.

O Funcția de reglare și autoreglare a procesului educațional este legată de importanța obiectivelor educaționale în ansamblul componentelor acestui proces. Orice modificare a unui obiectiv determină, ca urmare a efectului de undă, schimbări în toate componentele/verigile câmpului de acțiune al procesului de învățământ; de asemenea, abandonarea sau nerealizarea obiectivului

propus presupune analiza retrospectivă a modului de desfășurare/realizare a activității instructiv-educative, pentru a realiza modificările care se impun, respectiv pentru a regla activitatea didactică, asigurându-i eficiență. Sintetizând, putem spune că exercitarea acestei funcții face ca orice activitate instructiv-educativă, în fiecare din fazele ei, de prospectare, proiectare, desfășurare și reglare, să înceapă cu formularea obiectivelor educaționale care constituie reperele didactice ale activităților instructiv-educative.

Funcțiile obiectivelor educaționale explicitate mai sus sunt complementare, ceea ce face ca nerealizarea uneia să influențeze negativ exercitarea celorlalte funcții, respectiv să împiedice desfășurarea eficientă a întregului proces educațional.

Obiectivele educaționale au o poziție-cheie în organizarea, desfășurarea, evaluarea și reglarea procesului educațional considerat ca sistem, exercitând – ca urmare a efectului de undă – influențe asupra tuturor componentelor acestuia; practic, obiectivele educaționale constituie jaloane didactice esențiale pentru demersurile de proiectare, realizare, evaluare și reglare a activităților Instructiv-educative.

3. Relația dintre obiectivele educaționale și competențele educaționale – o relație de interdependență funcțională

Performanțele sunt corelate cu nivelul de realizare a unei sarcini de învățare; indicatorul cel mai concret al performanței îl constituie comportamentul/ manifestarea vizibilă a celui care se educă. Spre deosebire de performanță, competența este realizabilă în intervale mai lungi de timp; specificarea unei competențe presupune precizarea capacităților vizate, care se bazează, la rândul lor, pe anumite operații mentale. De multe ori, se iau ca elemente de referință procesele psihice (percepție, gândire, memorie, imaginație etc.) și operațiile specifice fiecăruia.

Astfel, obiectivele centrate pe competențe pun accentul pe formarea operațiilor propriu-zise, care asigură atingerea unei performanțe. Avantajul major al obiectivelor axate pe competențe este că accentuează caracterul formativ al învățământului. Un posibil dezavantaj al lor ar putea fi o oarecare reducere a gradului de operaționalitate, ceea ce ar putea genera neclarități și dificultăți în proiectarea, realizarea, evaluarea și reglarea activităților instructiv-educative.

Pe de altă parte, dobândirea, modelarea și rafinarea competențelor reprezintă un proces continuu și gradat – de la competențe specifice se ajunge, prin integrare pedagogică, la competențe cu grad de generalitate tot mai mare. Este vorba de un demers realizat de jos în sus, care corespunde planului practic-acțional. Astfel, cu fiecare lecție și activitate didactică, se contribuie la atingerea competențelor educaționale specifice (corelate cu obiectivele de referință și cu cele operaționale) și a celor generale (corelate cu obiectivele cadru) vizate prin studiul disciplinei școlare într-un an sau prin studiul ariei curriculare. În mod gradat, se tinde spre atingerea competențelor educaționale finale vizate prin desfășurarea procesului educațional și care explicitează modelul proiectiv de personalitate configurat de idealul educațional, i

Rezultă că, practic, între obiectivele educaționale și competențele educaționale se stabilește o relație de interdependență funcțională. O competență dezirabilă, care se urmărește în cadrul procesului educațional, determină necesitatea formulării unor obiective educaționale. Dacă acestea sunt corect formulate în manieră operațională, urmărite, atinse (în condițiile valorificării anumitor conținuturi instructiv-educative și a unui sistem de resurse umane, materiale, de spațiu și de timp) și evaluate, asigură, la sfârșitul perioadei de instruire, realizarea competenței educaționale vizate.

Pe baza considerațiilor de mai sus putem spune că între competențele educaționale și obiectivele operaționale se stabilește o legătură biunivocă ce poate fi valorificată ca element de referință în activitățile de proiectare didactică, organizare, realizare, evaluare și autoevaluare (formativă și sumativă) și reglare a instruirii. În secțiunea „Esențializarea și explicitarea conținutului prin intermediul unor organizatori cognitivi/scheme”, figura de la punctul e, propunem, într-o ilustrare schematică simplă, modelarea relațiilor care se stabilesc între obiectivele operaționale și competențele educaționale în demersurile didactice întreprinse la nivel micro.

Pentru ca sistemul competențelor educaționale generale și specifice să devină operant, este nevoie ca procesul de învățare să presupună articularea cunoștințelor, competențelor și atitudinilor în structuri operaționale, valorificabile în rezolvarea creatoare a problemelor de natură intelectuală și practică. Desigur, modalitatea de articulare în structuri personale operaționale și eficiența acestei

articulări sunt determinate de contextul în care are loc învățarea, de vârsta celor care învață, de caracteristicile mediului de învățare, de resursele materiale utilizate etc.

În vederea formării și modelării cât mai eficiente a competențelor educaționale generale și specifice este recomandabil să se realizeze proiecte didactice diferențiate (un design curricular diferențiat) pe niveluri de complexitate și dificultate, astfel încât să se asigure „diferențierea personalităților” și să se dea posibilitatea celor care se-instruiesc să aleagă singuri traseul propriei formări. De asemenea, în aceste situații, rolul autoevaluării sistematice a procesului didactic, atât de către profesor, cât și de către cei care se formează, este mult sporit. Autoevaluarea furnizează informații în legătură cu nivelul de formare și dezvoltare a competențelor educaționale și oferă pentru viitor sugestii pentru activitățile de reglare a demersurilor pedagogice diferențiate, astfel încât toți elevii să poată atinge standardele curriculare de performanță prevăzute în programele școlare naționale.

4. Operaționalizarea obiectivelor educaționale

În activitățile instructiv-educative organizate la nivel micro se operează cu obiective concrete, operaționale, formulate în termeni de schimbări comportamentale, care se referă la achizițiile și performanțele dobândite de cei care se instruiesc; obiectivele operaționale reprezintă nivelul cel mai concret – al obiectivelor educaționale. Formularea obiectivelor în termeni de comportament este justificată și necesară, întrucât comportamentele pot fi observate direct, analizate, grupate, clasificate și evaluate în mod obiectiv?

Precizarea clară, concretă, operațională a obiectivelor face ca acestea să reprezinte elemente de reper în proiectarea, derularea, evaluarea și reglarea activităților instructiv-educative.

Operaționalizarea obiectivelor reprezintă demersul/operația de transpunere – cu ajutorul verbelor de acțiune – a scopurilor procesului de învățământ în obiective specifice și a acestora în obiective concrete, prin precizarea unor comportamente cognitive și/sau psihomotorii observabile și, dacă este posibil, măsurabile. Practic, operaționalizarea obiectivelor educaționale presupune detalierea, concretizarea și contextualizarea acestora astfel încât ele să exprime schimbările comportamentale așteptate de la subiecții instruirii, respectiv:

— Prestația de moment;

- Performanța;
- Competența.

Așadar, întotdeauna, obiectivele operaționale se derivă din obiective cu grad de generalitate mai mare. Fiind finalități educaționale definite concret și vizând comportamente observabile și măsurabile, obiectivele operaționale permit adoptarea unei strategii precise care îi ajută pe educați să obțină performanțele anticipate/prefigurate de educator și, ulterior, conștientizate și asumate de educați. Obiectivele operaționale au mai fost numite de către B.S. Bloom obiective comportamentale, iar de către R.M. Gagne, obiective performative.

Pedagogul Cezar Bârzea (1979) propune și analizează trei cerințe/criterii ale operaționali zării:

1) Un obiectiv operațional precizează, înainte de toate, o modificare calitativă (și nu doar cantitativă), a capacităților elevilor, altfel nu putem vorbi de operaționalizare. Elevul trebuie să demonstreze o modificare evidentă a capacităților sale, care să se obiectiveze într-un nou concept, într-o nouă operație logică, într-o acțiune mentală, într-un nou algoritm al învățării etc; modificările constatate reprezintă achiziții, cunoștințe, comportamente, abilități etc. noi, pe care elevul nu le poseda în etapa elaborării/formulării obiectivelor.

2) Este absolut necesar ca pentru fiecare obiectiv operațional să se precizeze situațiile de învățare sau condițiile care determină modificările proiectate și așteptate. În toate situațiile de instruire operaționalizarea urmează două direcții: precizarea și descrierea condițiilor în care performanțele vor fi realizate, respectiv precizarea condițiilor în care performanțele vor fi evaluate.

3) A treia componentă necesară pentru definirea unui obiectiv operațional este nivelul realizării, mai precis nivelul minim de realizare a obiectivului operațional, prin care înțelegem asigurarea unor limite minime ale intențiilor pedagogice proiectate/prefigurate/anticipate printr-un obiectiv operațional.

În acord cu aceste cerințe ale operaționalizării, după stabilirea unui obiectiv general este necesar să se parcurgă următorii pași:

- Precizarea comportamentelor esențiale care asigură atingerea obiectivului general;
- Formularea unor obiective particulare, concrete, cu ajutorul

unor verbe care exprimă o acțiune observabilă;

- Selecționarea obiectivelor specifice, relevante pentru atingerea obiectivului general;

- Descrierea condițiilor de instruire în care este pus elevul când trebuie să demonstreze că a atins obiectivul respectiv;

- Specificarea criteriului de evaluare, respectiv specificarea performanței minime acceptabile.

În legătură cu statutul pedagogic al obiectivelor operaționale și cu formularea corectă a acestora, se impun următoarele precizări și cerințe de formulare:

Sunt corelate cu activitățile didactice determinate, concrete organizate la microni vei pedagogic (lecții, lucrări de laborator etc), respectiv la nivel strici acționai și de aceea ele corespund celui mai concret nivel al obiectivelor educaționale.

Având caracter predominant concret, ele se urmăresc și se ating pe termen scurt, \x\ situații specifice de învățare.

Se referă la elev, condensează și descriu ceea ce urmează să știe și/sau să facă elevul, respectiv prestația, performanța sau competența pe care acesta trebuie să o dovedească, pe parcursul sau la finele unei secvențe de instruire.

Se referă la modificările evolutive calitative și cantitative ale prestațiilor, performanțelor și competențelor elevilor, la noile achiziții ale acestora (de exemplu: noi cunoștințe, noi operații mentale sau practice/materiale, noi acțiuni, noi capacități și competențe intelectuale sau practice etc).

Se formulează în termeni de produs al învățării, respectiv prin precizarea a ceea ce trebuie să demonstreze elevul că știe sau știe să facă, și nu în termeni de proces de învățare, adică prezentând demersurile pe care trebuie să le întreprindă elevul pentru a ajunge la un rezultat

Nu se confundă cu conținutul, cu ideile principale din lecție, ele nu precizează și nu explicitează ce va trata o temă, ci care va fi influența formativă și informativă a acesteia asupra elevului (ce va ști și ce va fi apt să facă elevul).

Nu se confundă cu evenimentele instruirii; ele se referă strict la activitatea de învățare a elevilor (ce trebuie să știe și szriacă) și nu la cea a profesorului.

Nu se confundă cu scopurile, care sunt mai generale și nu se pot

realiza într-o singură activitate didactică.

În practica instruirii și-a dovedit utilitatea și eficiența modelul de operaționalizare elaborat de R.F. Mager, model care se bazează pe următoarele trei condiții de operaționalizare:

O descrierea comportamentului observabil (a prestației, performanței sau competenței);

precizarea condițiilor de producere și manifestare a comportamentului;

stabilirea criteriilor de reușită/de acceptare a performanței standard.

Cele trei condiții de operaționalizare nu trebuie să fie prezentate neapărat în ordinea de mai sus, ci ele își pot interschimba locurile în formularea diferitelor obiective operaționale.

O Descrierea comportamentului observabil (a prestației, performanței sau competenței) este cerința de a preciza și detalia în obiectiv conduita elevului, rezultatul învățării realizate de acesta, performanțele pe care el le va dovedi pe parcursul și la finele secvenței/activității de instruire. Pentru aceasta, se face apel la așa-numitele „verbe-acțiuni” sau „verbe de acțiune” (vezi secțiunea „Esențializarea și explicitarea conținutului prin intermediul unor organizatori cognitivi/scheme”, tabelul de la punctul d), evitându-se verbele cu spectru larg de tipul: „a cunoaște”, „a ști”, „a înțelege”, „a asimila”, „a se familiariza cu...”, „a aprecia” etc, considerate de Viviane și Gilbert de Landsheere (1979) „verbe intelectualiste”, susceptibile de a conduce la interpretări variate și de a provoca dezacorduri între profesori.

Precizarea condițiilor de producere și manifestare a comportamentului se referă la descrierea concretă și contextualizată a condițiilor didactice în care elevii urmează să demonstreze că au dobândit performanța preconizată prin obiectiv (schimbarea calitativă sau cantitativă dorită): se configurează situația de învățare, se prezintă ariile și elementele de conținut vehiculate, eventual, cunoștințele anterioare valorificate, se enumera instrucțiunile oferite elevilor, se precizează materialele didactice, mijloacele de învățământ utilizate etc.

Condițiile de producere și manifestare a comportamentului vizează, deopotrivă, procesul învățării realizat pentru atingerea obiectivelor operaționale prestabilite, cât și modalitățile de verificare și evaluare a prestațiilor, performanțelor și competențelor. Astfel,

adeseori, fraza prin care se precizează condițiile de realizare ale unui obiectiv operațional începe cu sintagmele: „cu ajutorul...”, „utilizând”, „folosind”, „pe baza...”, „pornind de la...”, „având la dispoziție...”, „având acces la...”, „valorificând...” etc.

Stabilirea criteriilor de reușită, de acceptare a performanței standard se referă la exigențele care țin de acceptarea performanței standard/minime a învățării, respectiv la acei-parametri care pot fi valorificați în explicitarea concretă și precisă a schimbărilor dorite și prefigurate prin respectivul obiectiv operațional: absența sau prezența unei achiziții (trăsătură, capacitate, abilitate etc); numărul minim de răspunsuri corecte; numărul încercărilor admise; numărul maxim de omisiuni admise; numărul maxim de greșeli admise; caracteristicile erorilor acceptabile; concordanța sau nonconcordanța cu un anumit standard; reușita elevului în procentaje; modul de lucru apreciat în număr de răspunsuri corecte, în indici de viteză, de precizie, de calitate sau în unități de timp necesare pentru realizarea sarcinii de instruire etc.

Cerința de operaționalizare **O** nu este absolut obligatorie, în practica instruirii existând multe situații în care formularea obiectivelor operaționale nu include această componentă, însă ele își păstrează statutul pedagogic de „obiective operaționale”. De altfel, literatura de specialitate oferă și alte modele de operaționalizare a obiectivelor, în care numărul cerințelor de operaționalizare variază între două și cinci.

Exemplu de obiectiv operațional cu trei componente:

— Să indice cel puțin trei **O** plante medicinale din regiunea natală **(O)**, pe baza cunoștințelor din viața cotidiană **(O)**.

Exemplu de obiectiv operațional cu două componente:

— Să explice transformările suferite de alimente în cavitatea bucală **(O)**, valorificând imaginile proiectate cu ajutorul diapozitivelor **O**.

În actuala viziune curriculară, demersul de operaționalizare lasă loc manifestării flexibilității și creativității pedagogice a cadrului didactic, ale cărui acțiuni nu trebuie să fie încorsetate de ambiția măsurării foarte precise și acurate a achizițiilor elevilor. Dorința exagerată de a delimita și detalia comportamentul elevului face ca acesta să devină limitat și „fragmentat”, îngustat, iar operaționalizarea obiectivelor educaționale să se transforme într-o simplă operație

formală, în care se gestionează din punct de vedere cantitativ schimbarea evolutivă produsă.

Există situații în care subiectivitatea elevilor este mult implicată în rezolvarea sarcinilor de învățare, spre exemplu în realizarea de analize și interpretări, în găsirea de explicații proprii și în argumentarea lor, în oferirea de răspunsuri care pot conține elemente de originalitate, chiar de creație ș.a. Altfel spus, răspunsurile elevilor nu pot fi uniformizate, achiziția (prestația, performanța și competența) nu poate fi delimitată clar, standardizată și uniformizată, iar obiectivul nu este operaționalizabil/este neoperațional.

Exemple de obiective neoperaționale:

- Să comenteze afirmația „factorii ereditari sunt premise ale dezvoltării psihice”;

- Să analizeze critic pașii realizați în reforma curriculară a învățământului românesc.

- a) Schema derivării/integrării obiectivelor educaționale
Concretizează

OBIECTIVUL EDUCAȚIONAL în b) Finalitățile educației – clasificare în funcție de criteriul gradului de generalitate

Finalitatea educației Scurtă caracterizare Ce cuprinde Nivelul la care se referă

Idealul educațional – gradul de generalitate maxim

- Se atinge într-un termen lung

- Determinat social de tipul și esența societății – model proiectiv de personalitate, într-o anumită perioadă istorică, model ce condensează cerințele actuale și de perspectivă aspirațiile unei societăți și pe care educația este chemată să îl formeze – sistemul educativ în ansamblul său

Scopurile educaționale – grad de generalitate mediu

4

- Se realizează în intervale medii de timp

- Determinat social de etapa de dezvoltare a societății – descriu intenții pedagogice, rezultatele așteptate la finele unui sistem de acțiuni educative

(intenții/rezultate cuprinse în enunțuri cu caracter finalist, anticipativ) – dimensiunile educației (intelectuală, morală, estetică, religioasă, fizică, profesională etc.)

- Sistemul de învățământ

- Nivele de învățământ
- Profile de învățământ
- Cicluri-curriculare
- Tipuri de școli

Obiectivele educaționale – nivel redus de generalitate

- Se realizează în intervale scurte de «timp

— Sunt determinate social de gradul de valorizare a științei, culturii și tehnicii – descriu o intenție pedagogică, un rezultatașteptat la finele unei acțiuni educative p determinate și concrete, obiectivat într-o schimbare la nivelul personalității educaților (intenție/rezultat cuprins în enunțuri cu caracter finalist, anticipativ) – sistemul de învățământ!

— Sub sisteme ale învățământului (învățământ primar, gimnazial, profesional etc.)

- Aarii curriculare
- Discipline de învățământ
- Unități de învățare
- Capitole
- Teme

— Sisteme de lecții și alte forme de organizare a activității instructiv-educative

— Lecții sau alte forme de organizare a activității instructiv-educative

— Secvențe de instruire d) Exemple de verbe-acțiuni pentru clasele de obiective din taxonomia lui Bloom, elaborată pentru domeniul cognitiv

Clasele de obiective din taxonomia lui B.S. Bloom Exemple de „verbe-acțiuni.

1. Cunoașterea (asimilarea la primul nivel) a recunoaște, a defini, a identifica, a reda, a enumera, a descrie, a indica, a preciza.

2. Comprehensiunea/ înțelegerea a redefini, a reformula, a transforma, a ilustra, a reorganiza, a stabili, a interpreta, a explica, a distinge, a exprima în cuvinte proprii, a demonstra, a denumi, a determina, a concluziona, a prevedea

3. Aplicarea a folosi, a utiliza, a aplica, a generaliza, a completa, a transfera, a extrapola, a clasifica, a restructura, a propune, a proiecta, a verifica, a decide, a efectua, a scrie, a desena, a trasa grafic, a rezolva

4. Analiza a analiza, a diferenția, a distinge, a discrimina, a compara, a sorta, a selecta

5. Sinteza a sintetiza, a compune, a construi, a combina, a deduce, a proiecta, a deriva, a produce, a propune

6. Evaluarea a evalua, a estima, a decide, a argumenta, a standardiza, a judeca, a valida e) Modelul generativ al relațiilor care se stabilesc între obiectivele operaționale și competențele educaționale

Competențe educaționale generale

Legenda:

generează

realizează legătură biunivocă (posibilă) Oi, O2... On – obiective operaționale

Sarcini de reflecție și exerciții aplicative:

(1) Comentați următorul citat: „... a acționa avându-se în vedere un scop este totuna cu a acționa în mod inteligent [...] A prevedea un punct final al unui act înseamnă a avea o bază de pe care să se observe, să se selecționeze și să se pună în ordine obiectele și propriile noastre capacități. A face aceste lucruri înseamnă a gândi, deoarece a gândi înseamnă tocmai activitate intențională, premeditată, controlată de înțelegerea faptelor și a raporturilor dintre acestea [...]” (J* Dewey, 1972, p. 89).

(2) Argumentați legătura organică dintre intenționalitate și acțiune, pornind de la concluziile formulate de John Dewey (1972): „... viața înseamnă dezvoltare, iar dezvoltarea, creșterea înseamnă viață. Tradusă în echivalente educative, aceasta înseamnă (I) că procesul educativ nu are niciun scop în afara lui; el constituie propriul său scop; și că (II) procesul educativ este un proces de continuă reorganizare, reconstrucție, transformare” (p. 44); „Este bine să ne amintim că educația în sine nu are scopuri. Numai persoanele, părinții și profesorii etc. pot avea scopuri și nu o idee abstractă cum este educația. În consecință, scopurile lor au o infinită varietate, diferind după fiecare copil, modificându-se pe măsură ce copiii cresc și odată cu îmbogățirea experienței din partea celui care predă”, (p. 93)

(3) Argumentați necesitatea și importanța finalităților educației pentru sistemul de învățământ românesc. Analizați semnificația finalităților educaționale generale pentru activitatea practică a cadrelor didactice.

(4) Pornind de la ideea că idealul educațional nu reprezintă

doar o proiecție subiectivă, ci și prisma prin care privim și concepem realitatea pedagogică, particularizați interpretările pentru idealul educațional al școlii românești, argumentând necesitatea și importanța acestuia.

(5) fi Comentați afirmația: „Idealul educativ este rezultatul unui compromis inteligent care se negociază între sistemul educativ, sistemul culturii și macrosistemul social” (L. Antonesei, 1996, p. 39). Precizați care sunt principalele surse de stabilire/formulare a idealului educațional al unei epoci.

(6) Realizați o analiză axiologică a valorilor fundamentale cuprinse în idealul educațional românesc și comentați importanța formării elevilor în spiritul fiecăreia dintre aceste valori.

(7) Reflectați asupra unor alte valori fundamentale pe care considerați că idealul educațional românesc ar trebui să le integreze.

(8) Ce semnificație valorică are faptul că idealul educațional românesc este formulat în cadrul unui document legislativ; respectiv în Legea învățământului și nu într-un document curricular?

(9) Comentați și interpretați următoarele citate:

— „A educa implică întotdeauna un obiectiv.”⁹ (G. de Landsheere)

— „A ajuta pe individ să realizeze într-un mod oarecare, printre multe alte măsuri posibile, o parte din nenumăratele potențiale de care dispune, făcând mai bogate și mai bine structurate interacțiunile cu mediul lui de viață, în limitele impuse inevitabil de orice viață socială, acesta ar putea fi obiectivul general ce s-ar putea atribui educației”. (M. Reuchlin)

— „Idealul pedagogic al unei epoci exprimă în primul rând starea societății în epoca dată”. (E. Durkheim).

— „Idealul educației în statul care se confundă cu societatea nu poate fi altul decât integrarea cât mai perfectă a individului în societatea respectivă”. (I.C. Petrescu)

(10)? Reflectați la idealul educațional din Antichitate și explicitați-l.

(11) J & Scrieți un eseu în care să surprindeți caracteristicile idealului educațional în perioada Renașterii.

(12) Urmăriți evoluția istorică a idealului educațional, dependența sa de condițiile istorico-sociale, relația sa cu valorile promovate de societate, atitudinea față de copil și față de ființa umană

și explicitați idealul educațional specific epocii moderne.

(13). Reflectați asupra relației dintre idealul educațional românesc actual și problematica lumii contemporane.

(14) Analizați, pe baza schemei derivării obiectivelor educaționale, relațiile dintre finalitățile educației: idealul educațional, scopurile și obiective educaționale. Exemplificați!

Analizați comparativ demersurile de derivare pedagogici și de operaționalizare a obiectivelor educaționale.

(15) f Având în vedere faptul că, de regulă, finalitățile educaționale generale sunt propuse „de sus în jos”, de la macronivelul pedagogic spre micronivel, reflectați asupra unor posibile situații în care reformularea sau chiar formularea unor finalități educaționale s-ar putea realiza „de jos în sus”, de la nivelul practicii educaționale spre macronivelul pedagogic.

(16) în lucrarea sa Tratat de pedagogie școlară (2003, pp. 202 – 204), Ioan Nicola distinge două laturi complementare ale idealului educațional: una antropologică și alta acțională. Prima se referă la formarea unei individualități armonioase și integrale, dezvoltată din punct de vedere vocațional (intelectual, moral, estetic, religios, fizic, profesional) prin asimilarea valorilor culturale fundamentale și prin stimularea calităților general-umane (aptitudini, atitudini, interese, motivații etc). Cea de a doua latură se leagă de exercitarea de către individ a unor roluri profesionale, dar și sociale

(părinte, cetățean, membru al unei comunități ș.a.). Cele două laturi formează un tot unitar: cu cât dezvoltarea integral-vocațională este mai intensă, cu atât implicarea individului în viața profesională și socială este mai activă, iar influențele ei asupra dezvoltării proprii personalități sunt mai relevante și mai profunde. Nucleul idealului educațional este reprezentat, în viziunea autorului, de vocație și creativitate, care își pun amprenta asupra tuturor celorlalte însușiri pe care societatea viitorului le va valoriza și solicita omului de mâine.

Surprindeți într-o hartă conceptuală/cognitivă nucleul și cele două laturi ale idealului educațional românesc, arătând cu care din cele două laturi se asociază finalitățile „noilor educații”.

(17) Referindu-se la esența idealului educațional, filosoful român Constantin Rădulescu-Motru (1942, pp. 6 – 7) arată că acesta nu reprezintă pentru om o „zestre de lux”, ci se dorește „o busolă de orientare. „Aspirația spre un ideal este pentru om funcțiune vitală, iar

nicidecum o stare de reverie poetică de care se poate lipsi. Omul fără aspirații este oarecum neisprăvit”. Comentați aceste afirmații.

(18) Explicitați relațiile dintre câteva obiective cadru și obiectivele de referință derivate, la disciplina de specialitate, la clasele V-VIII.

(19) Explicitați relațiile dintre câteva competențe generale și competențele specifice derivate, la disciplina de specialitate, la clasele IX-XII.

(20) Realizați un scurt comentariu al exigențelor psihopedagogice condensate în sintagma: „continuitate și schimbare pe parcursul ciclurilor învățământului general obligatoriu”, analiză care să vizeze în principal scopurile și obiectivele educaționale.

(21) y Prezentați avantajele și limitele taxonomiei obiectivelor educaționale.

(22)? Reflectați la avantajele demersului de operaționalizare a obiectivelor educaționale, explicând de ce este important să precizăm că obiectivele operaționale se referă la achizițiile pe care le vor demonstra elevii pe parcursul și la sfârșitul activității educaționale. Analizați un exemplu în care să evidențiați inclusiv modul de realizare a evaluării continue și formative.

(23) Inventariați și argumentați condițiile care trebuie respectate în procesul de elaborare a obiectivelor operaționale. Prezentați exemple și contraexemple.

(24) Explicați rolul conținuturilor curriculare care urmează a fi predate în procesul de formulare a obiectivelor operaționale ale unei lecții. Referiți-vă și la obiectivele fundamentale ale lecțiilor (vezi tema „Proiectarea activității didactice”, în lucrarea Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor, ediția a II-a, revăzută, M. Bocoș; D. Jucan, 2007).

(25) Formulați 5 obiective operaționale, cu 2 componente, la disciplina de specialitate.

(26) Identificați în obiectivele formulate mai sus cele două condiții de operaționalizare (și componentele corespunzătoare ale obiectivelor) din modelul de operaționalizare propus de R.F. Mager.

(27) Formulați 5 obiective operaționale, cu 3 componente, la disciplina de specialitate.

(28) Identificați în obiectivele formulate mai sus cele două

condiții de operaționalizare (și componentele corespunzătoare ale obiectivelor) din modelul de operaționalizare propus de R.F. Mager.

(29) Alegeți o lecție la disciplina de specialitate și elaborați obiectivele operaționale, respectând procedura lui R.F. Mager.

(30) Analizați funcțiile obiectivelor operaționale într-o lecție la disciplina de specialitate.

(31) Formulați obiective afectiv-motivaționale pentru o unitate de învățare la disciplina de specialitate.

(32) J & Realizați un eseu reflexiv/Organizați o dezbatere pornind de la următorul citat: „Pentru viitor, obiectivele educației trebuie să fie infuzate de conotații culturale. Programele de dezvoltare trebuie să fie elaborate ținând seama de diversitatea culturilor și a interacțiunilor culturale care există între populațiile din interiorul unei țări sau între diferite regiuni ale lumii” (C. Cucoș, 1995, p. 32).

— Analizând schema finalităților educației, veți sesiza că fenomenul educațional se desfășoară sub incidența idealului, scopurilor, obiectivelor educaționale și veți surprinde astfel caracterul teleologic al acestuia.

— Parcurgând suportul teoretic oferit și sarcinile de lucru aferente, veți realiza mult mai ușor distincția existentă între finalitățile educaționale macrostructurale și finalitățile educaționale microstructurale.

— Caracterul aplicativ al acestei teme este determinat de procedurile de operaționalizare prezentate și exemplificate; de aceea vă sugerăm să exersați elaborarea obiectivelor operaționale având ca și grilă de exercițiu procedurile respective.

— Obiectivele operaționale asigură o ordine necesară în proiectarea și realizarea activității didactice, de aceea vă sugerăm să acordați atenție sporită modului în care pot fi operaționalizate la nivel micropedagogic principalele direcții de acțiune în pedagogia contemporană privind restructurarea obiectivelor educaționale.

Recomandări bibliografice pentru studiul individual:

Bibliografie selectivă:

Bocoș, M. (2007), Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist, ediția a II-a, revăzută, Editura Paralela 45, Pitești.

Bocoș, M.; Jucan, D. (2007), Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor, ediția a II-a, revăzută, Editura Paralela

45, Pitești.

Ionescu, M. (2007), Instrucție și educație, ediția a III-a, revăzută, „Vasile Goldiș” University Press, Arad.

Ionescu, M.; Chiș, V. (coord.) (2001), Pedagogie, Suporturi pentru formarea profesorilor, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, pp. 23 – 29.

Stan, C. (2001), Teoria educației. Actualitate și perspective, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, pp. 91 – 98.

Stanciu, M. (1999), Reforma conținuturilor învățământului. Cadru metodologic, Editura Polirom, Iași.

Bibliografia recomandată pentru aprofundării

Antonesei, L. (1996), Paideia. Fundamentele culturale ale educației, Editura Polirom, Iași.

Banathy, B. (1968), Instrucțional Systems, Tearon Publishers, Palo Alto California.

Bârzea, C. (1979), Rendre operationnels les objectifs pedagogiques, Presses Universitaires de France, Paris.

Bloom, B.S. (1971), Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain, David McKay Comp., Inc., New York.

Cerghit, I. (coord.) (1983), Perfecționarea lecției în școala modernii Editura Didactică și Pedagogică, București.

Csengeri, E. (1982), Didactica, Editura Didactică și Pedagogică, București, pp. 35 – 39.

Cucoș, C. (1995), Pedagogie și axiologie, Editura Didactică și Pedagogică, București.

De Corte, E. (1979), Les fondements de l'action didactique, A. De Boeck, Bruxelles.

De Landsheere, V.; De Landsheere, G. (1979), Definirea obiectivelor educației, Editura Didactică și Pedagogică, București.

D'Hainaut, L. (coord.) (1981), Programe de învățământ și educație permanentă, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Dewey, J. (1972), Democrație și educație. O introducere în filosofia educației Editura Didactică și Pedagogică, București.

Ferenczi, I.; Preda, V. (1982), Psihopedagogie, lecții pentru profesorii din învățământul preuniversitar, vol. I, pp. 25 – 42.

Ionescu, M. (1982), Lecția între proiect și realizare, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Ionescu, M. (2007), Instrucție și educație, ediția a III-a, revăzută,

„Vasile Goldiș” University Press, Arad.

Mager, R.F. (1972), *Comment definir les objectifs pedagogiques?* Gauthier Villars, Paris.

Merrill, M.D. (1971), *Instructional Design*, Englewood Cliffs, N.J., Practice Hall.

Michell, D.P. (1977), *Probleme de tehnologie didactică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, pp. 92 – 103.

Moise, C. (1996), *Concepte didactice fundamentale*, vol. I, Editura Atrkarom, Iași.

Motru, C.R. (1942), *Rostul filosofiei*, Institutul de Arte Grafice al Muncii, București.

Nicola, ti (2003), *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București. Noveanu, E. (coord.) (1983), *Modele de instruire formativă la disciplinele fundamentale de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Potolea, D. (1988), „Teoria și metodologia obiectivelor”, în *Curs de pedagogie*, coord. I. Cerghit, L. Vlăsceanu, Tipografia Universității București: 7 Piaget, J. (1965), *Psihologia inteligenței*, Editura Științifică, București. Potolea, D. (1988), *Curs de pedagogie*, Universitatea din București, pp. 137 – 158.

Preda, V. (1981), „Importanța obiectivelor operaționale ale educației”, în *Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Series Philosophia*, nr. 1, pp. 69 – 76.

Radu, I.; Ionescu, M. (1987), *Experiență didactică și creativitate*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Ungureanu, D. (1999), *Educație și curriculum*, Editura Eurostampa, Timișoara.

Vlăsceanu, L. (1988), „Proiectarea pedagogică”, în *Curs de pedagogie*, coord. I. Cerghit, L. Vlăsceanu, Tipografia Universității București, pp. 249 – 270.

Wheeler, H.A.; Fox, L.W. (1979), *Legea educației și învățământului*, Editura Politică, București.

Wheeler, H.A.; Fox, L.W. (1979), *Thesaurus de l education*, UNESCO.

Tema nr. 5

01 – să definească în manieră operațională conceptele: pedagogie, ipostazele pedagogiei: știință descriptivă, teorie normativă, normativ-prescriptivă, realizare practici

02 – să definească termenul „pedagogie” din punct de vedere etimologic și îi analizeze ipostazele actuale

03 – să argumenteze statutul de știință al pedagogiei și să explicitizeze statutul de artă al practicii educative

04 – să descrie, în mod cronologic, principalele etape din evoluția pedagogiei ca domeniu de cunoaștere

Termeni și sintagme-cheie: pedagogie, știința educației, știință descriptivă, teorie normativă/normativ-prescriptivă, realizare practică, știință teoretică, știință practică/pragmatică

Suport teoretic:

1. Definiția termenului „pedagogie”.

Într-o lume complexă și care se schimbă rapid, educația a devenit mai importantă ca oricând. Complexitatea crescândă a problematicei lumii contemporane, solicitările și provocările acesteia au determinat și determină creșterea cererii de educație, fundamentarea științifică a liniilor de politică educațională, a demersurilor educaționale și, înainte de toate, o definire apropiată a științei corespunzătoare – pedagogia. Evoluția epistemologică a pedagogiei ca știință a educației demonstrează că ea a devenit capabilă să își configureze și consolideze statutul epistemologic și să studieze problemele educaționale din perspective diverse și complexe.

Termenul „pedagogie” derivă de la cuvintele grecești *taxonomie*, *pais*, *paidos*, care înseamnă copil, și *agoge*, care are semnificația de conducere, cuvinte care conduc spre semnificația primară a termenului în discuție – aceea de acțiune de conducere a evoluției copilului. De altfel, termenul a fost valorizat în Antichitate pentru a desemna persoana care îl conducea efectiv pe copil la școală – termenul grecesc „*paidagogus*”, care provine din aceeași rădăcină etimologică cu termenii menționați mai sus, desemna sclavul în a cărei responsabilitate se afla însoțirea copiilor la școală. Deși astfel de accepțiuni au avut, într-o anumită măsură, un impact negativ pentru cristalizarea unei pedagogii viitoare autentice și „demne”, ea a reușit să depășească sensul îngust și reducăționist de conducere a copilului și apoi pe cel de educație a copilului și să impună sensul complex de educație a omului tuturor vârstelor, precum și studiul complex al fenomenelor educaționale. Astăzi, pedagogia este consolidată ca știință integrativă, globală a educației, constituită, practic, dintr-un sistem de discipline, de științe particulare, corespunzătoare unor subdomenii

specifice. Altfel spus, odată cu evoluția societății umane și cu creșterea complexității fenomenelor educaționale, s-a impus necesitatea unei noi conceptualizări și accepțiuni mult mai cuprinzătoare, termenul „pedagogie” referindu-se la ansamblul preocupărilor circumscrise problematicii complexe a educației.

La noi în țară termenul „pedagogie” a fost utilizat pentru prima dată de către călugărul erudit Iosif Moesiodax, viitorul profesor de la Academia din Iași, în secolul al XVIII-lea, când scrie cartea *Tratat despre educația copiilor sau Pedagogia* (1779), în care afirmă că „... pedagogia este o metodă care îndrumază moravurile copiilor spre virtuți și care le pregătește sufletul spre dragostea față de însușirea învățăturilor” (I. Moesiodax, 1974, p. 23), menționând în același timp faptul că aceasta este „... una dintre cele mai grele îndeletniciri de care viața omenească are nevoie [...] Ea ocupă locul cel dintâi și privește mai ales pe dascăl [...] iar scopul este să aducă o lumină dascălului ca să înțeleagă mai bine ce are de făcut” (ibidem, pp. 66 – 68). Așadar, pedagogia, inclusiv pedagogia științifică actuală, nu reprezintă un corpus de achiziții imuabil, inflexibil, ci, dimpotrivă, o construcție epistemologică deschisă la noi argumente, interpretări, teorii, modele, paradigme etc.

Pedagogia reprezintă știința educației care studiază, conceptualizează, explică, prospectează și prezintă în termeni descriptivi și normativi esența și trăsăturile fenomenului educațional (organizat și desfășurat în vederea formării și modelării personalității umane, în conformitate cu idealul educațional), finalitățile educației și sarcinile sale majore, valoarea și limitele educației, conținuturile instructiv-educative, principiile pedagogice, strategiile educaționale, metodele, formele de organizare și desfășurare a proceselor educaționale.

2. Statutul de știință al pedagogiei

Educația, ca proces social de influențare a devenirii omului și de conducere a lui spre un stadiu al responsabilizării și al responsabilității, a apărut odată cu societatea omenească, ca preocupare a generațiilor mature îndreptată asupra tinerelor generații. Educația a evoluat de la simplele acțiuni și procese de inițiere în ceea ce privește procurarea hranei sau a regulilor tribale spre sisteme educative mai mult sau mai puțin complexe, aflate în permanentă expansiune cu deosebire în zilele noastre.

Educația a evoluat odată cu știința, cu tehnologia, cu artele și cu sporturile, cu cultura și cu religia, cu diversele domenii de activitate umană și cu diversele profesii. De-a lungul timpului, ea a adoptat o poziție reactivă în raport cu evoluțiile din aceste domenii, prin adaptări și reconfigurări sistematice, dar și o poziție proactivă grație „vocii” persoanelor instruite și educate, cercetătorilor, oamenilor de cultură, creatorilor, inventatorilor etc, care realizează prospectări în propriile domenii de activitate. De aceea se afirmă, pe bună dreptate, că sistemele educative contemporane reprezintă expresia dezvoltării socio-culturale generale și, totodată, promotorul și catalizatorul acesteia; prin calitate, relevanța și impactul său, educația precede și face posibilă dezvoltarea viabilă a unei societăți.

Reflecția teoretică sistematică asupra educației – pedagogia –, asumată ca acțiune teleologică, a apărut ceva mai târziu în comparație cu educația, deși anumite experiențe în domeniu s-au transmis din generație în generație sub formă de observații, generalizări și abstractizări spontane condensate în sfaturi, norme, proverbe – este ceea ce specialiștii numesc pedagogia populară.

În diacronie, pedagogia a evoluat de la stadiul constatărilor și al formulărilor empirice, spontane, caracteristic pedagogiei populare, la stadiul reflecției sistematice de factură filosofică sau științifică. Preocuparea pentru asigurarea caracterului științific al reflecțiilor asupra educației a început să devină tot mai consistentă și mai sistematică, pe măsură ce în istoria științelor aveau să se impună drept condiții și criterii de legitimare a științelor următoarele: obiectul de studiu;

metodologia de cercetare a obiectului de studiu propriu;

tipul de raportare la obiectul de studiu (măsura în care cunoașterea este obiectivă – asigurată de delimitarea subiectului cunoscător de obiectul cunoașterii sau subiectivă – caracterizată prin implicarea subiectivității individului), tipul de explicație și de conceptualizare.

Existența acestor condiții a generat diverse controverse legate de modul de aplicare a lor, avându-se în vedere dihotomia fenomene naturale – fenomene sociale și umane. Aceasta a favorizat cristalizarea unui dualism epistemologic, care a condus la separarea a doua categorii de științe, situate mult timp la doi poli opuși de analiză: științele naturii/științele tari și științele socio-umane/științele slabe.

În secolul al XIX-lea s-a impus sintagma „științe pozitive”, care desemna științele naturii, respectiv științele care valorificau, preponderent, un model ipotetico-deductiv de analiză și metoda experimentală. S-a indus, astfel, o diferență de rang între științele naturii și științele socio-umane, acestea din urmă neîncadrându-se în paradigma specifică descrisă.

Dorința de legitimare științifică a determinat științele socio-umane să încerce să se alinieze la modelul științelor naturii, în loc să își identifice modalități proprii, specifice, de întemeiere și de legitimare. Astfel au apărut și s-au dezvoltat ramuridisciplinare ca: pedagogia experimentală, pedagogia cibernetică, pedagogia informatică, psihologia experimentală ș.a. Istoria științelor nu poate nega anumite succese înregistrate, alături de clanul și entuziasmul generate de modelul experimental, însă acesta s-a dovedit a fi insuficient de cuprinzător și de flexibil, el neputând să fie extins la explicarea unei diversități atât de mari cum este cea a fenomenelor sociale și umane, în care dimensiunea calitativă, care este de maximă relevanță, nu se încadrează în paradigma experimentală.

În acest fel, treptat s-au conturat următoarele concluzii:

modelul teoretico-metodologic al științelor naturii nu este adecvat pentru studierea științifică a realității social-umane; este necesară conceperea de modalități proprii de întemeiere științifică și de legitimare a științelor socio-umane, astfel încât acestea să poată studia riguros realitățile sociale, culturale și umane. Avându-se în vedere aceste concluzii și importanța lor crucială pentru istoria științelor, s-a ajuns la constituirea unui spațiu epistemologic comun, care poate fi analizat din perspectiva a trei contexte determinante:

1) contextul pragmatic/contextul acțiunii, în care se construiește domeniul științific respectiv;

2) contextul metodologic, care include ansamblul metodelor, tehnicilor, procedurilor și modurilor de gândire valorificabile în cadrul activităților de cercetare circumscrise domeniului;

3) contextul normativ, care se corelează cu preocupările referitoare la crearea unui model comun de legitimare științifică.

Amplificarea eforturilor de promovare a unei cunoașteri științifice a condus, treptat, la ameliorarea percepției față de statutul epistemologic al pedagogiei, la impunerea și recunoașterea statutului său de știință.

Termenul „pedagogie” a început să fie utilizat în legătură cu întregul ansamblu de preocupări legate de problematica fenomenelor educaționale, iar în timp pedagogia și-a câștigat un loc aparte în ansamblul disciplinelor științifice și o „demnitate teoretică” (C. Cucos, 2002, p. 17). Ea și-a dobândit statutul epistemologic de „știință, discurs teoretic asupra unui fenomen care, în unele circumstanțe, se prelungește în acțiuni concrete, întruchipând note ale tehnicii (tehnica educativă)” (idem).

În prezent, în analizele metateoretice referitoare la pedagogie, specialiștii îi recunosc acesteia maturitatea epistemologică. Statutul de știință al pedagogiei este asigurat de următoarele elemente:

Pedagogia are un domeniu propriu de studiu, și anume educația și implicațiile ei asupra personalității umane, și are finalități precis formulate și predeterminate.

Pedagogia dispune de un instrumentar specific de cercetare/investigare a propriului domeniu de studiu: metoda observației, experimentul, studiul de caz, metoda cercetării documentelor curriculare și a altor documente școlare, metoda analizei portofoliilor/a produselor activității subiecților educației ș.a. Ea se pretează nu doar la analize calitative, ci și cantitative, matematico-statistice, chiar dacă acestea nu sunt întotdeauna la fel de riguroase ca în cazul științelor exacte. Influențele și acțiunile educaționale vizează modificări la nivelul întregii personalități a educaților, respectiv la nivelul sferelor, cognitivă, afectivă și psihomotorie, bazate pe strategii fundamentate științific care și-au dovedit eficiența-i validitatea. Pedagogia reprezintă un corpus de teorii, principii, legi, cunoștințe teoretice și practice și metodologii referitoare domeniul de studiu, ansamblu cu ajutorul căruia se conceptualizează, se studiază, se descriu, se explică, se argumentează și se anticipează fenomenele și procesele educative. Practic, în teoria și practica educației, enunțurile de tip descriptiv, constructiv-reflexiv și prescriptiv-normativ se combină și se interrelaționează strâns.

Așadar, pedagogia este știința care studiază teoria și practica educației, problemele teoretice și practice ale educației fiind, practic, inseparabile, presupunându-se reciproc. Statul de știință al pedagogiei nu mai trebuie pus sub semnul întrebării, specialiștii în domeniu ajungând la un consens în legătură cu maturitatea sa epistemică atât în ceea ce privește dimensiunea teoretic-conceptuală, cât și cea

practic-aplicativă.

Falsa dilemă dacă pedagogia este o știință, o tehnică sau o artă a fost înlăturată; incontestabil, pedagogia s-a afirmat definitiv ca știință, ca discurs teoretic asupra fenomenului educațional, ca reflecție asupra educației. Firește, aceste reflecții și discursuri își găsesc corespondent în acțiuni practice, concrete, în practica educativă care, grație modalităților concrete de realizare, poate deveni artă. Altfel spus, educația, realizată în acord cu paradigmele pedagogiei, poate fi o artă. Arta educației constă în valorificarea științei pedagogice în mod creator, în adaptarea, adecvarea și nuanțarea corpusului științific al pedagogiei la situațiile educaționale concrete, la particularitățile grupului și ale indivizilor. Arta educației se corelează cu dimensiunea operațională a măiestriei pedagogice și evidențiază faptul că sistemul de achiziții din domeniul pedagogiei nu poate fi aplicat rigid, strict după recomandările științei; dimpotrivă, este nevoie de amprenta personală a cadrului didactic, de originalitatea și creativitatea didactică a acestuia pentru personalizarea și individualizarea ofertei curriculare.

Astfel, pedagogia apare ca știință pozitivă care are în vedere realul concret, fenomenele educaționale direct observabile, explicațiile aferente lor și cauzele acestora. În același timp, pedagogia intră în sfera domeniului filosofic prin reflecțiile și analizele axiologice și prin existența unor finalități educaționale (C. Cucos, 2002).

3. Etapele constituirii pedagogiei ca știință

Așa cum am mai arătat, pedagogia și educația au evoluat relativ asincronic la începuturi. În accepțiunile și formele sale primare, educația a apărut odată cu omul și cu constituirea comunităților umane. Ideile pedagogice și pedagogia – ca reflecție teoretică asupra educației – au apărut mai târziu, în primul rând pentru a răspunde nevoilor specifice ale practicii educaționale.

Din punct de vedere istoric, procesul de constituire a pedagogiei ca știință, cu sensul de știință pozitivă, obiectivă și experimentală, a fost, în linii mari, similar cu cel parcurs de celelalte științe și de fapt strâns legat de acesta. Identificăm, astfel, următoarele etape evolutive relevante:

Etapa empirică/preștiințifică este etapa reflectării fenomenului educațional în conștiința comună a oamenilor, începând cu comuna primitivă până în secolele XIV-XV („pedagogia populară”). Această

etapă se caracterizează prin vehicularea unor idei despre educația copilului, nesistematice, insuficient fundamentate și a unor concepții pedagogice implicite, care reprezentau înțelepciunea educațională și, totodată, experiența de viață, memoria colectivă a unei comunități.

Pedagogia ca disciplină de sine stătătoare – care includea idei, argumente, teorii, strategii etc. circumscrise fenomenului educațional a apărut și s-a dezvoltat îndeosebi în timpul Renașterii, în secolele XIV-XV, perioadă care a marcat o primă explozie informațională de mare diversitate. Datele cunoașterii umane multiplicându-se, s-a generat necesitatea diferențierii științelor, a apariției și dezvoltării științelor particulare, specifice studiului unor fenomene delimitate, cum a fost și apariția și dezvoltarea pedagogiei ca disciplină care studiază – ca fenomen specific – educația.

Etapă pedagogiei filosofice caracteristică secolelor XV-XVII, etapă care a reprezentat o perioadă de tranziție de la pedagogia arhetipală la pedagogia științifică. Ideile, reflecțiile, deducțiile despre educația copilului, adesea speculative, erau emise de către filosofi, care le integrau în concepția lor filosofică. Cu toate acestea, o serie de idei formulate în această perioadă au rezistat în timp și au influențat semnificativ dezvoltarea și evoluția pedagogiei. Amintim, în acest sens, numele unor filosofi: Socrate, Platon, Aristotel în Antichitatea greacă și Quintilian în cea romană.

Etapă pedagogiei științifice este etapa reflectării științifice a fenomenului educațional și a generalizării constatărilor empirice acumulate de-a lungul timpului, etapă cristalizată odată cu apariția lucrării Didactica Magna (Marea Didactică) a marelui pedagog ceh Jan Amos Comenius (1592 – 1670) 4, 4 lucrarea a apărut în 1632 în limba cehă, în 1657 în limba latină și a fost tradusă și în limba română.

Pedagogia s-a dezvoltat și și-a constituit statutul ei de știință grație valorificării achizițiilor legate de educație oferite de anumite științe (filosofie, psihologie, sociologie, biologie, antropologie ș.a.) și, mai ales, grație generalizării experienței educaționale pozitive și a valorificării rezultatelor cercetării științifice proprii.

Evoluția pedagogiei ca știință a educației poate fi analizată cel puțin la nivelul a patru etape distincte, dar care se manifestă simultan, complementar. Ele au caracter procesual și sunt abordate în viziune interdisciplinară, aplicată domeniului științelor socio-umane:

Etapă desprinderii pedagogiei de filosofie – proces care s-a

desfășurat la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, prin renunțarea la speculație și la metafizică în avantajul observației directe și al „faptelor” verificabile în mod experimental, deci prin recurs la metoda experimentală. Pedagogia a debutat, astfel, prin pedagogia experimentală, care a contribuit la recunoașterea științifică parțială a pedagogiei. Practic, pedagogia experimentală s-a limitat la studiul acelor fapte educaționale (în special de instruire) care se pretau la utilizarea metodei experimentale, marginalizând acele fapte educaționale care vizau formarea comportamentelor și atitudinilor morale. Relația pedagogiei cu filosofia și cu morala au făcut ca desprinderea pedagogiei de filosofie să nu fi fost niciodată totală, ci parțială și incompletă.

Etapa consolidării pedagogiei ca știință a educației – proces care datează din prima jumătate a secolului al XX-lea, marcată de tendința „psihologizării” prin supraestimarea factorului intern al dezvoltării personalității și tendința „sociologizării” prin supraestimarea factorului extern al formării și dezvoltării personalității. Consolidarea pedagogiei ca știință a educației a fost sprijinită de achizițiile de natură metodologică și tehnologică datorate racordării sale la progresul științific și tehnic general și adaptării unor strategii, metodologii și instrumentare de cercetare proprii științelor consacrate.

Etapa afirmării pedagogiei – proces care s-a derulat în a doua jumătate a secolului al XX-lea și s-a caracterizat prin extinderea cercetărilor interdisciplinare și transdisciplinare, drept consecință a conștientizării complexității deosebite a fenomenului educațional, caracterului său multidimensional și multideterminat. Pluridisciplinaritatea realității educaționale face necesare abordări științifice din perspective disciplinare diferite, dar convergente.

Etapa aprofundării discursului pedagogic este etapa care se derulează începând cu sfârșitul secolului al XX-lea până în prezent. Această etapă se caracterizează prin studierea științifică fragmentară sau integrală a fenomenelor, faptelor și situațiilor educaționale, a condițiilor lor de producere și desfășurare. Practic, astăzi pedagogia este autonomizată și dispune de un aparat investigativ complex, cercetarea științifică proprie – denumită cercetare pedagogică – realizându-se, adesea, în manieră interdisciplinară.

Așadar, preocupările privind conceperea, organizarea și realizarea practică a educației au început să capete consistență

științifică începând cu secolul al XVII-lea, care marchează începutul perioadei de abordare științifică a fenomenului educațional. Prin apariția de noi corpusuri de idei, norme, abordări, teorii, modele și paradigme pedagogice tot mai cuprinzătoare, complexe și fundamentate științific, pedagogia începea din acea perioadă istorică să se afirme tot mai mult ca știință a educației. Aceasta studiază fenomenul educațional, organizat și desfășurat în vederea formării, modelării și dezvoltării personalității umane, în conformitate cu idealul educațional al perioadei istorice, aflat în strânsă corelație cu cerințele actuale și de perspectivă ale societăților.

Ținând cont de specificul obiectului de studiu, de metodologiile proprii de cercetare și de posibilitățile de construire de teorii și paradigme, specialiștii din domeniul epistemologiei pedagogice argumentează tot mai convingător statutul actual al pedagogiei științifice. Aceasta se afirmă tot mai mult ca știință integrativă a educației și, poate mai mult ca oricând, în prezent, pedagogia își exercită caracterul integrativ inclusiv la nivelul pragmatic, al praxiologiei pedagogice. Referindu-se la statutul epistemologic al pedagogiei, profesorul Constantin Cuceș, în lucrarea sa *Pedagogie (2002)*, se declară de acord cu poziția lui Emile Planchard (1992), care susține că pedagogia deține, concomitent, următoarele ipostaze:

știință descriptivă – dezvăluie și descrie obiectiv și fidel realitatea educațională, se ocupă cu ceea ce aceasta îi oferă, cu ce este;

teorie normativă/normativ-prescriptivă – ea se ocupă cu ceea ce trebuie să fie, analizează cum trebuie să fie, fundamentează ceea ce se prefigurează pentru realitatea educațională, în funcție de finalitățile educaționale preformulate;

realizare practică – studiază modalitățile operaționale de realizare a educației, se ocupă cu ceea ce se realizează efectiv în domeniul educațional, studiază modul concret de practicare a educației.

Ca știință a educației, pedagogia se află într-un permanent dialog cu realitatea educațională pe care o chestionează, o analizează obiectiv, o descrie, o prospectează și o configurează sugerând demersuri practice, toate acestea vizând atingerea finalităților educaționale, inclusiv a idealului educațional. Investigând o realitate educațională complexă și dinamică, deopotrivă retroactivă și proactivă, pedagogia contemporană acționează prospectiv asupra

acesteia, în perspectiva idealului educațional și a finalităților de diferite grade de generalitate derivate din acesta; astfel, pedagogia contemporană, ca reflecție asupra educației, se poziționează într-o perspectivă axiologic-normativă și are, deopotrivă, caracter teoretic-explicativ și practic-aplicativ.

Esențializarea și explicitarea conținutului prin intermediul unor organizatori cognitivi/scheme:

(1) Analizați specificul și complexitatea obiectului de studiu al pedagogiei și apreciați în ce măsură acestea au generat dificultăți în fundamentarea și asigurarea caracterului științific al cunoașterii pedagogice.

literatura de specialitate face referire la aspectul normativ-prescriptiv al pedagogiei, ca fiind acela care a determinat rețineri față de statutul său de disciplină științifică din partea multor teoreticieni ai domeniului. Cum se poate explica acest lucru?

(3) În ce măsură pedagogia se poate delimita de discursul de tip normativ-prescriptiv? În ce măsură este nevoie de această delimitare?

(4) Cu ajutorul bibliografiei de specialitate selective (recomandate la finalul acestei teme), caracterizați fiecare dintre cele patru etape din evoluția pedagogiei ca știință teoretică. Valorificând suportul teoretic și sursele bibliografice recomandate, explicitați etapizarea evoluției pedagogiei ca știință specifică și de sinteză a educației.

(5) Explicați diferența dintre cunoașterea științifică și cunoașterea comună în pedagogie. Explicați de ce pedagogia nu este o știință empirică.

(6) Este pedagogia o știință nomotetică? Argumentați-vă răspunsul.

(7) Explicați de ce este important să facem distincția între pedagogie – știință a educației și practică pedagogică/educativă – artă.

(8) Explicitați mesajul pedagogic al următorului citat: „Calitatea de artă aparține practicii paideutice și mai puțin discursului purtat asupra acestei practici, deci educația poate fi o artă. Este adevărat că, uneori, pedagogul (cel care sugerează sau propune un sistem de gândire asupra educației) este și educator. Dar el este artist prin ceea ce face și mai puțin prin ceea ce scrie sau gândește despre activitățile lui” (G. Cucoș, 2002, p. 17).

(9) Să în viziunea lui J.A. Comenius, conceptele de „pedagogie” și

„didactică”.

erau superpozabile, iar didactica era definită ca „artă de a-i învăța pe alții” sau „artă de a-i învăța pe toți totul”. Comentați într-un eseu această viziune pedagogică și arătați modul în care, de-a lungul timpului, ea s-a modificat.

(10) Explicați în ce context se utilizează sintagma „praxiologie pedagogică” și ce desemnează ea.

(11) J & Analizați într-un eseu sintagma utilizată de E. Planchard (1992): „pedagogia ca artă practică”.

d2) II Exemplificați în contexte educaționale concrete cele trei ipostaze ale pedagogiei și complementaritatea dintre ele.

(13) f în contextul în care astăzi vorbim despre cunoaștere științifică în pedagogie, care considerați că mai este rolul elementelor de cunoaștere preștiințifică/empirică: proverbe, zicători, metafore, mituri referitoare la educație și la diverse aspecte legate de aceasta în explicarea, organizarea sau fundamentarea acțiunilor educaționale?

(14) O Fenomenele și procesele educaționale au caracter variabil și se desfășoară, de obicei, neunivoc, ceea ce face ca ele să fie considerate aleatoare/ stocastice. Analizați implicațiile pe care le au aceste caracteristici asupra cunoașterii științifice în pedagogie, precum și asupra metriei în pedagogie.

(15) O? Selectați un pasaj dintr-o lucrare de specialitate cuprinsă în lista bibliografiei selective și, în urma lecturii lui, încercați să descrieți specificul limbajului pedagogic. Reflecțați la dificultățile pe care le întâmpinați în cunoașterea, utilizarea, delimitarea, analizarea și interrelaționarea unor concepte pedagogice.

(16) Explicitați și operaționalizați următorul obiectiv de referință (obiectivul nr. 3

din Programe școlare pentru disciplinele pedagogice și psihologice, Ministerul

Educației și Cercetării, Consiliul Național pentru Curriculum, 2002) de la disciplina

„Introducere în pedagogie și teoria și metodologia curriculum-ului”, clasa a IX-a:

„Să demonstreze valoarea socială și individuală a educației și să justifice limitele acesteia”.

(17) Care ar fi posibilele avantaje și riscuri ale constituirii și promovării cunoașterii pedagogice exclusiv pe baza unui discurs de tip

descriptiv?

0

(18) Reflectați la pericolul lipsei de fundamentare științifică a unor practici educative, la practicarea unei pedagogii „după ureche”, a unei pedagogii proprii, a unor practici didactice „înguste”, bazate pe amintiri din perioada propriei școlarități, pe experiența proprie și a altora, pe procedee empirice, speculații neștiințifice, adeseori sterile ș.a.

(19) Comentați următorul citat: „Ceea ce este și mai important este că, după cât se pare, încrederea în pedagogie întărește încrederea în puterea educației [s.n.]. Scepticismul pedagogic, destul de răspândit altă dată mai ales în rândul intelectualilor, ca și disputa, la modă pe vremuri, asupra educabilității sunt astăzi probleme depășite sau împinse pe un plan secundar” (Stane în S toi an, 1969).

(20) Comentați următorul citat: „O bună educație este cea care se deschide unor situații noi, prin transferarea cunoștințelor sau strategiilor” (Constantin Cucoș, 1995).

(21) & x Analizați următorul citat: „Este pedagogia o știință? Este ea o tehnică?

Este ea o artă? [...] Pedagogia, mai ales ca pedagogie generală, care stabilește liniile directe în care trebuie să se angajeze acțiunea educativă, este în primul rând o filosofie a educației” (René Hubert, 1965).

(22) Analizați următorul citat: „Pedagogia ca știință specifică și fundamentală a educației a devenit una dintre cele mai complexe și mai greu de stăpânit dintre științele contemporane” (George Văideanu, 1986).

(23) Analizați următorul citat: „Oricare specialist care a devenit sau va deveni cadru didactic trebuie să studieze în mod aprofundat teoria instrucției și educației sau cu alte cuvinte să studieze pedagogia” (Jean Piaget).

(24) Semnificațiile basmelor populare și ale proverbelor orientează și astăzi educația realizată în unele familii. Identificați mesajele pedagogice condensate în următoarele proverbe:

- „Copacul de tânăr se îndreaptă”.
- „Timpul este cel mai bun educator”.
- „Omul fără învățătură, ca pământul fără udătură”.
- „Omul needucat este ca un corp fără suflet”.

- „Cine se scoală de dimineață departe ajunge”.
- „Nu e bătrân omul când e vorba de învățătură”.
- „Omul învățat poartă învățătura cu el”.
- „Și cel învățat moare neînvățat”.
- „Un om deștept face cât doi”.
- „Învățătura este singurul lucru nobil, înălțător”.
- „Știința fără conștiință nu-i decât ruina sufletului”.
- „Cine nu învață de tânăr, nu va ști nici la bătrânețe”.
- „Ceea ce se învață la tinerețe nu se mai uită niciodată”.
- „Nu faci din cioară privighetoare”.
- „Picătură cu picătură se face lac”.
- „Adevărul este mai seump ca aurul”.
- „Adevărul nu-l poți pune în sac”.
- „Lăcomia pierde omenia”.
- „Cine fură, sufletul își fură”.

Circumscrieți reflecțiile și analizele proprii următoarelor idei-ancoră:

— Pedagogia reprezintă o știință socio-umană, al cărei obiect de studiu este educația ca fenomen socio-uman, este știință specifică și de sinteză a educației;

— Pedagogia are atât caracter teoretic, gnoseologic, de cunoaștere, cât și caracter practic, praxiologic, acțional;

— Pedagogia are caracter prospectiv, fiind deschisă și permisivă față de schimbările și inovațiile educaționale, anticipând astfel modalitățile în care se va realiza educația în viitor și situațiile profesionale și de viață cărora vor trebui să le facă față actualii educați.

Bibliografie selectivă:

Bocoș, M. (2007), Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist, ediția a II-a, revăzută, Editura Paralela 45, Pitești.

Ionescu, M.; Chiș, V. (coord.), (2001), Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, pp. 18 – 23.

Stan, C. (2001), Teoria educației. Actualitate și perspective, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, pp. 43 – 76.

Bibliografie recomandată pentru aprofundări:

Allport, G. (1981), Structura și dezvoltarea personalității, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Birch, A. (2000), Psihologia dezvoltării, Editura Tehnică,

București.

Bontaș, I. (2007), *Pedagogie. Tratat*, ediția a VI-a, revăzută și adăugită, Editura BIC ALL, București.

Călin, M. (1996), *Teoria educației. Fundamentarea epistemologică și metodologică a acțiunii educative*, Editura AH, București...

Cucoș, C. (1995), *Pedagogie și axiologie*, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București.

Cucoș, C. (2002), *Pedagogie*, ediția a II-a, revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași.

Dewey, J. (1972), *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Garrido, J.L.G. (1995), *Fundamente ale educației comparate*, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București.

Hubert, R. (1965), *Trăite de pedagogie generale*, Presses Universitaires de France, Paris.

Ionescu, M. (2007), *Instrucție și educație*, ediția a III-a, revăzută, „Vasile Goldiș” University Press, Arad.

Moesiodax, I. (1974), *Tratat despre educația copiilor sau Pedagogia*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Monteil, J.-M. (1997), *Educație și formare*, Editura Polirom, Iași.

Nicola, I. (2003), *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București.

Planchard, E. (1992), *Pedagogie școlară contemporană*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Stoian, St. (1969), *Cercetarea pedagogică. Aspecte metodologice*, Editura Pedagogică, București.

Văideanu, G. (1988), *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București.

Văideanu, G. (coord. și autor) (1986), *Pedagogie. Ghid pentru profesori*, Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași. – * * * (1979), *Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică.

București

* * * (2002), *Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național pentru Curriculum, Programe școlare pentru disciplinele pedagogice și” psihologice, aprobată prin Ordinul Ministrului nr. 4876 din 6.11.2002.*

Tema nr.

[0 Obiective/competențe vizate prin studiul temei:

1 – să definească în manieră operațională conceptele: știință integrativă a educației, științele educației, sistemul științelor educației, macropedagogie, micropedagogie

2 – să explice tranziția de la pedagogie/știința educației la științele educației

3 – să explice esența diversificării interne și a diversificării externe a pedagogiei

4 – să descrie relațiile dintre pedagogie și alte științe care studiază aspecte ale educației și ale devenirii umane

5 – să explice în manieră sistemică interdependența și complementaritatea dintre cele două mari direcții de dezvoltare a pedagogiei contemporane – macropedagogia/pedagogia sistemelor și micropedagogia/pedagogia învățării și autoînvățării

8 – Termeni și sintagme-cheie: știință integrativă a educației, științele educației, sistemul științelor educației, diversificarea internă a pedagogiei, diversificarea externă a pedagogiei, macropedagogie/pedagogia sistemelor, micropedagogie/pedagogia învățării și autoînvățării

Support teoretic:

1. Tranziția de la pedagogie/știința educației la sistemul științelor educației

Preocupările privind conceperea, organizarea și realizarea practică a educației au început să capete consistență științifică începând cu secolul al XVII-lea, care marchează începutul perioadei de abordare științifică a fenomenului educațional. Prin apariția de noi corpusuri de teorii și paradigme pedagogice tot mai cuprinzătoare, complexe și fundamentate științific, pedagogia începea din acea perioadă istorică să se afirme tot mai mult ca știință integrativă a educației, care studiază fenomenul educațional, organizat și desfășurat în vederea formării, modelării și dezvoltării personalității umane; demersurile educaționale s-au realizat întotdeauna în conformitate cu idealul educațional al perioadei istorice, aflat în strânsă corelație cu cerințele actuale și de perspectivă ale societăților.

În prezent, pedagogia științifică, respectiv știința educației deține un statut epistemologic consolidat și un câmp disciplinar/problematic operațional, configurat de problemele care stau în fața educației și de soluțiile sugerate de paradigmele în vigoare.

Definind pedagogia drept știință a paradigmelor în rezolvarea problemelor-cheie ale educației, Cezar Bârzea argumentează în lucrarea sa *Arta și știința educației* (1995) profesionalizarea ei ca domeniu de cunoaștere. Operaționalizând această definiție, autorul menționat explicitează (idem, p. 1SS) următoarele ipostaze ale științei educației:

- Știință quasi-experimentală;
- Știință a acțiunii;
- Știință constructivistă;
- Știință consensuală;
- Știință critică.

Odată cu evoluția societății umane și datorită creșterii complexității fenomenului educațional, preocupările privind problematica acestuia s-au intensificat și diversificat, făcând posibile și firești analize științifice complexe, inclusiv în maniere pluri -, inter și transdisciplinare. Practic, pluridimensionalitatea realității educaționale face necesare abordări din perspective științifice disciplinare diferite, dar consensuale și convergente. Astfel, foarte adesea, faptele educaționale implică abordări simultane sau succesive ale unor aspecte implicate, abordări realizate din perspectivă pedagogică, didactică, psihologică, sociologică, logică, filosofică, axiologică ș.a.m.d. Pe de altă parte, în general, evoluțiile științelor s-au realizat și se realizează pe coordonatele interdisciplinarității și ale integrării conținuturilor și instrumentelor cunoașterii.

În aceste condiții, corpusurile pedagogiei au început să devină tot mai complexe și mai cuprinzătoare și să dețină un caracter interdisciplinar, ele incluzând atât discipline pedagogice care aprofundează problematica pedagogică tradițională, cât și discipline apărute la granița cu alte discipline științifice interesate de formarea și modelarea personalității umane. Acestea sunt rațiunile pentru care s-a produs o trecere lentă de la pedagogie/știința educației la sistemul științelor educației, care desemnează ansamblul disciplinelor care studiază (parțial sau integral) situațiile, faptele și procesele educaționale, condițiile lor de manifestare și de desfășurare.

Sintagma „științele educației” a fost lansată în anul 1912 de către Édouard Claparède (1873 – 1940) pentru a evidenția complexitatea și caracterul interdisciplinar al domeniului formării personalității umane; nevoia utilizării acestei sintagme se justifică prin

evoluțiile intrași interdisciplinare înregistrate în cercetarea activității de modelare a personalității umane. După introducerea acestui concept, în anii următori s-a generat o autentică schimbare de paradigmă care a favorizat deschideri spre abordări diverse la nivel teoretic-conceptual și practic-acțional. O definiție în sens larg a științelor educației este oferită de Gaston Mialaret (1976, p. 32): „Științele educației sunt constituite din ansamblul disciplinelor care studiază condițiile de existență și de evoluție a situațiilor și faptelor de educație”.

Configurarea unui sistem al științelor educației reprezintă un argument în plus în favoarea afirmării pedagogiei ca știință socio-umană care studiază comprehensiv propriul obiect – educația – nu doar prin abordări monodisciplinare, ci și pluri –, inter și transdisciplinare. Se constată, tot mai mult, cum numeroși specialiști în domenii foarte diferite din punctul de vedere al obiectului de studiu, al finalităților urmărite și al metodelor utilizate se interesează de domeniul educației: psihologi, sociologi, biologi, medici, etnologi, antropologi, filosofi, teologi, istorici, demografi ș.a. Astfel, din punct de vedere al cercetării pedagogice, respectiv al metodologiei specifice acesteia, operarea la macro- și micronivel cu sistemul științelor educației are implicații majore, obiectivate în:

posibilitatea realizării de transferuri conceptuale, metodologice și instrumentale dinspre alte științe cu care pedagogia stabilește legături (psihologie, sociologie, filosofie, biologie, economie, cibernetică, informatică etc), cu respectarea particularităților educației și ale demersurilor specifice domeniului educațional;

revizuirea paradigmelor de cercetare științifică a fenomenului educațional, implementarea de modificări substanțiale la nivelul acestora, în scopul îmbogățirii lor permanente cu noi abordări riguroase, științifice, de complexitate crescândă. Promovarea cercetării pedagogice asigură multiplele conexiuni intra –, inter și transdisciplinare ale componentelor sistemului științelor educației, „conlucrarea” acestora, pentru ca astfel să se soluționeze, parafrazându-l pe Jean Thomas (1977), micile și „marile probleme ale educației” la nivel de sistem și de proces. În acest fel, s-au făcut pași importanți în direcția construirii unei epistemologii a cercetării științifice în educație, reclamată de caracterul de știință a pedagogiei. Cercetarea pedagogică poate fi considerată astăzi, generic, strategie de

reglare și autoreglare permanentă a sistemului și procesului de învățământ, strategie care contribuie substanțial la rezolvarea marilor probleme ale „cetății educative” (E. Faure (coord.), 1974).

Științele educației au un obiect de reflecție, studiu, chestionare și teoretizare, un câmp de acțiune aflat în strânsă legătură cu practica educativă, cu situațiile și acțiunile educaționale concrete. Întrucât situațiile educaționale au caracter particular, contextualizat și contingent, modelele teoretice dezvoltate de științele educației nu pot fi general-valabile și universale. În permanență, științele educației își regândesc raporturile cu practicile prin care își propun să producă noi cunoștințe și caută să își articuleze teoriile cu realitatea educațională concretă și contingentă. Schimbările biunivoce necesare și continue dintre teorie și practică denotă faptul că științele educației sunt, în esență, dinamice și se află în permanentă transformare și (re) configurare.

2. Diversificarea câmpului disciplinar al pedagogiei

2.1. Diversificarea internă și diversificarea externă a pedagogiei

Din perspectivă pragmatică, sintagma „științele educației” s-a impus nu doar pentru că din punct de vedere lingvistic reprezenta un termen mai cuprinzător, comprehensiv, ci și din rațiuni epistemologice (aceste abordări prevalează în prezent), ca o reacție semnificativă la pedagogia tradițională/clasică, respectiv la unele din limitele acesteia (spre exemplu, cele legate de conceptualizări, metodologii, metrie, prospectare etc.) și ca o contribuție la legitimarea științifică a pedagogiei.

Existența sistemului științelor educației reprezintă expresia „conlucrării” a două direcții majore de dezvoltare a pedagogiei: diversificarea internă și diversificarea externă.

Diversificarea internă se referă la fenomenul reconsiderării statutului epistemologic al unor domenii de studiu și la constituirea progresivă a unor domenii de sine stătătoare. Spre exemplu, unele domenii de studiu care în pedagogia tradițională erau considerate ramuri sau capitole ale pedagogiei au fost reconsiderate și au dobândit statutul de științe ale educației; în acest sens, amintim: didactica generală, teoria educației, teoria curriculum-ului, teoria evaluării, istoria pedagogiei filosofia educației, pedagogia adulților, pedagogia universitară ș.a.

Diversificarea externă se referă la extinderea și diversificarea

sistemului de relații cu alte domenii științifice, la relațiile și conexiunile interdisciplinare stabilite în drumul parcurs de pedagogie în istoria sa până la constituirea ei ca disciplină științifică. Ca urmare a acestor relații s-au constituit noi domenii pluri- și interdisciplinare, cum ar fi: psihologia educației, sociologia educației, antropologia educației, filosofia educației, politica educației, planificarea educației, ergonomia învățământului, pedagogia muncii, pedagogia cibernetică, igiena școlară, deontologia pedagogică ș.a. (vezi și considerațiile de la subpunctul 2.2.).

2.2. Relațiile pedagogiei cu alte domenii științifice

Relațiile pe care pedagogia le angajează cu diferite domenii științifice reprezintă un rezultat al legității generale referitoare la interacțiunile și conexiunile universale care se stabilesc între fenomenele realității obiective, cu deosebire între cele care au anumite asemănări.

Caracterul interdisciplinar al pedagogiei este determinat de necesitatea studierii educației omului, a procesului de formare și modelare a personalității acestuia din unghiurile de vedere ale unor științe cum sunt științele biologice – anatomia, fiziologia, neuroștiințele, psihologia, antropologia, axiologia, filosofia, sociologia, logica, ergonomia, etica, cibernetica ș.a. Investigarea complexă și în profunzime a fenomenelor educaționale este asigurată numai în condițiile conlucrării dintre științele care sunt preocupate de studierea omului și a devenirii umane. Valorificarea și coroborarea achizițiilor diferitelor științe se realizează cu luarea în considerare a particularităților acestora, iar abordările științifice realizate vor avea în vedere specificul fenomenelor educaționale.

Relațiile pedagogiei cu alte științe sunt puse în slujba valorizării corpusurilor de cunoștințe, limbaje de specialitate, strategii, metode, tehnici, proceduri etc. proprii diferitelor științe în vederea:

- asigurării unei mai bune înțelegeri a fenomenului educațional;

- realizării transferului cognitiv, de scheme conceptuale, de limbaje specializate, strategii, metode, tehnici și instrumente;

- asigurării adaptării achizițiilor diferitelor științe, a armonizării logice și a cooperării dintre aceste achiziții;

- realizării de cercetări pedagogice riguroase, științifice, aprofundate, prin adaptarea rezultatelor proprii științelor respective la specificul fenomenului educațional.

3. Taxonomii ale științelor educației

Diversificarea internă și externă a pedagogiei și apariția unui spectru larg de ramuri științifice au condus la multiplicarea posibilităților și criteriilor de clasificare specifice. Astfel, în timp, s-a operat cu diverse modalități de clasificare și s-au elaborat multe taxonomii ale științelor educației, probabil niciuna dintre ele nefiind exhaustivă.

3.1. Un tablou al științelor educației oferit de Gaston Mialaret (1976):

1. Științe care vizează condițiile generale și locale ale instituției școlare:

a) istoria educației b) sociologia educației c) demografie școlară d) economia educației e) pedagogie comparată.

2. Științe care studiază relația pedagogică și actul educativ ca atare:

a) științele ce au în vedere condițiile imediate ale actului educativ (fiziologia educației, psihologia educației, psihosociologia grupurilor școlare, științele comunicării)

b) didacticile diferitelor discipline c) metodologia și tehnologia predării d) știința evaluării

3. Științe dedicate reflecției și evoluției:

a) filosofia educației b) planificarea educației c) teoria modelelor.

3.2. O propunere de sistematizare a științelor educației, atât a celor deja consolidate, cât și a celor în curs de configurare și delimitare, este oferită de

Elena Joița (1999):

A. Științe pedagogice obiectuale ca științe de conținut, de aprofundare a obiectului de studiu al pedagogiei – educația:

1. Științe pedagogice fundamentale ca științe sintetice, generale: pedagogia generală teoria educației teoria instruirii/didactica

2. Științe pedagogice funcționale ca științe analitice, particulare:

a. Științe pedagogice genetice, pentru studiul educației pe vârste:

pedagogia antepreșcolară (educația copilului 0-3 ani)

pedagogia preșcolară (educația copilului 3 – 6 ani)

pedagogia școlară (educația copilului 7 – 18 ani)

pedagogia universitară (educația tânărului 19 – 24 ani) sau

postșcolară pedagogia adultului/îndrăgogia **b.** Științe pedagogice instituționale/factoriale, pentru studiul educației realizate specific de către factori educaționali:

pedagogia învățământului/a instituțiilor școlare pedagogia activităților extrașcolare pedagogia familiei pedagogia grupurilor pedagogia mass-media pedagogia organizațiilor (de copii, tineret, adulți)

pedagogia timpului liber autoeducația **c.** Științe pedagogice structurale, pentru aprofundarea studiului componentelor educației:

teleologia pedagogică/pedagogia finalităților educației teoria curriculum-ului teoria educației/instruirii teoria evaluării teoria educației intelectuale/morale/estetice/fizice/profesionale/religioase/a „noilor educații”.

d. Științe pedagogice aplicative, pentru studiul posibilităților de aplicare a teoriei educației în diferite situații:

pedagogia specială/diferențială (a indivizilor cu nevoi speciale de educație – surdopedagogia, tiflopedagogia, oligofrenopedagogia, pedagogia delincvenței ș.a., inclusiv pedagogia copiilor capabili de performanțe)

pedagogia comunicării educaționale pedagogia profesională/a muncii pedagogia socială pedagogia militară pedagogia industrială pedagogia agricolă pedagogia activităților culturale pedagogia artei pedagogia sportului pedagogia interculturală pedagogia folclorică pedagogia comunităților minoritare pedagogia medicală pedagogia activităților economice managementul educației/pedagogia conducerii metodicele predării-învățării-evaluării disciplinelor din planurile de învățământ/didactici speciale.

B. Științe pedagogice metodologice, pentru aprofundarea metodelor de cercetare, interpretare a problemelor educației:

pedagogia sistemică pedagogia praxiologică pedagogia prospectivă pedagogia dialectică pedagogia empirică pedagogia istorică/istoria pedagogiei pedagogia cibernetică/cibernetica pedagogică pedagogia structuralistă/structuralismul pedagogic deontologia pedagogică pedagogia aplicată/practică pedagogia experimentală pedagogia comparată pedagogia statistică/statistica pedagogică pedagogia informațională/informatica pedagogică pedagogia constatativă pedagogia integrativă, holistică.

C. Științe pedagogice interdisciplinar, rezultate din colaborarea

cu alte științe, prin pedagogizarea acelor „științe ale educației” de graniță, conturate și ca aplicații ale altor științe:

pedagogia antropologică/antropologia pedagogică pedagogia filosofică/filosofia educației pedagogia psihologică/psihologia educației (pedagogică)

pedagogia epistemologică/epistemologia pedagogică pedagogia logică/logica educației pedagogia axiologică/axiologia educației pedagogia teologică/teologia educației pedagogia biologică/biologia educației pedagogia medicală/medicină pedagogică pedagogia sociologică/sociologia educației pedagogia economică/economia educației, învățământului pedagogia ergonomică/ergonomia învățământului pedagogia juridică/dreptul în educație pedagogia tehnologică/tehnologia educației pedagogia politică/politica educației demografică/școlară semiotica pedagogică/didactică.

3.3. Definind științele educației drept componente (romuri sau discipline) ale aceluiași trunchi fenomenologic și Ideatic, educația, profesorul Ioan Bontte (2007) Identifică:

a) pedagogia generală b) pedagogia preșcolară c) pedagogia școlară d) pedagogia inginerască sau a învățământului tehnic-ingineresc e) pedagogia învățământului superior o pedagogia adulților g) pedagogia perfecționării pregătirii profesionale h) pedagogia sexelor i) pedagogia timpului liber (loisirului)

j) pedagogia familiei (familială)

k) pedagogia conducerii învățământului (managementul educațional)

l) pedagogia comparată m) pedagogia istorică (istoria pedagogiei)

î) pedagogia prospectivă o) pedagogia specială sau defectologia pedagogică p) metodele (didacticile de specialitate).

3.4. Realizând o clasificare a științelor educației în funcție de modul lor de raportare la

— Obiectul specific de cercetare — dimensiunea funcțional-structurală a educației

— Metodologia specifică de cercetare a dimensiunii funcțional-structurale a educației

— Iniei disciplinei iuih a specifică angajată în domeniul cercetării dimensiunii funcțional-structurale a educației, profesorul Sorin Cristeu (1998) propune următoarea taxonomic:

1) După modul de raportare la obiectul de cercetare – dimensiunea liințional-structurală a educației.

J./ Științe pedagogice fundamentale e studiază domeniile de maximă generalitate ale educației: Teoria educației

- Teoria instruirii/didactica generală

- Teoria curriculum-ului

1.2. Științe pedagogice aplicative – studiază domenii aplicative ale educației a) Științe pedagogice aplicative pe domenii de activitate:

- Pedagogie specială: pedagogia deficiențelor (defectologie); pedagogia ocrotirii, pedagogia aptitudinilor speciale

- Pedagogia socială: pedagogia familiei, pedagogia muncii, pedagogia mass-mediei

- Pedagogia artei

- Pedagogia sportului

- Pedagogia militară

- Pedagogia tehnică b) Științe pedagogice aplicative pe perioade de vârstă:

- Pedagogia antepreșcolară

- Pedagogia preșcolară

- Pedagogia școlară

- Pedagogia învățământului profesional

- Pedagogia universitară

- Pedagogia postuniversitară

- Pedagogia adulților c) Științe pedagogice aplicative pe discipline de învățământ (metodica/didactica specialității):

- Metodica predării limbii române

- Metodica predării matematicii

- Metodica predării fizicii

- Metodica predării chimiei

- Metodica predării biologiei

- Metodica predării istoriei

- Metodica predării geografiei

- Metodica predării educației tehnologice

- Metodica predării educației fizice

- Metodica predării desenului

- Metodica predării muzicii

2) După metodologia specifică de cercetare a dimensiunii

funcțional-structurale a educației:

- 2.1. istoria pedagogiei
- 2.2. pedagogia comparată
- 2.3. pedagogia experimentală
- 2.4. pedagogia cibernetică
- 2.5. politica educației
- 2.6. planificarea educației
- 2.7. managementul educației/pedagogic (...)

3) După interdisciplinaritatea specifică angajată în domeniul cercetării dimensiunii funcțional-structurale a educației:

3.1. pedagogia psihologică (psihologia educației, psihopedagogie, psihologia procesului de învățământ, psihologia școlară...)

3.2. pedagogia sociologică (sociologia educației-se Mfciopedagogia...)

3.3. pedagogia filosofică (filosofia educației...)

3.4. pedagogia axiologică

3.5. pedagogia antropologică

3.6. pedagogia fiziologică

3.7. pedagogia economică

3.8. pedagogia politică (politica educației)

3.9. pedagogia informatică/informatizarea educației

3.10. logica pedagogică/educației (...).

Dincolo de diversele clasificări posibile pentru disciplinele componente ale sistemului științelor educației, considerăm că este important să conștientizăm necesitatea utilizării termenului „sistem”, pe deplin justificată, întrucât:

toate științele educației abordează fenomenele educaționale, procesele de formare și modelare a personalității umane din diferite unghiuri de vedere și contribuie la cunoașterea nuanțată, completă și complexă a acestora;

Între științele educației se stabilesc relații de întrepătrundere, cooperare, coordonare, interacțiune, integrare etc. din perspectivă teoretic-conceptuală/ informațională, strategică, metodologică și acțional-praxiologică. Sistemul științelor educației ni se prezintă, astfel, ca un sistem complex și cuprinzător, care face posibilă studierea diferitelor forme, stadii, laturi și aspecte specifice ale educației în maniere mono -, mulți -, pluri- și interdisci-plinare.

4. Macro și micropedagogia – direcții de profesionalizare a pedagogiei ca domeniu de cunoaștere

Ultimele decenii au însemnat pentru domeniul științelor educației realizarea de progrese remarcabile, construire de noi modele, teorii, opinii, viziuni și tipuri de abordări științifice, noi perspective de analiză pluri –, inter și transdisciplinară și chiar schimbări de paradigme, rupturi epistemologice. Mai mult, având în vedere transformările majore înregistrate pe plan social general, fenomenul educațional, obiectul de studiu al pedagogiei, a devenit un fenomen social complex și dinamic, perfect integrat în macrosistemul social, fenomen care suscită interes general. Aceasta pentru că obiectul de studiu al pedagogiei constituie o formă concretă a activității sociale, respectiv activitatea specială care are drept obiectiv reproducerea omului social în funcție de necesitățile și idealurile comunității în care trăiește și în funcție de provocările lumii contemporane. De asemenea, contextul social, economic și politic actual, perspectivele unei Europe unite și cele ale globalizării sunt invocate de specialiști ca argumente solide pentru a susține necesitatea compatibilizării europene și mondiale a standardelor educaționale.

Astfel, indiferent de țară și de tipul de sistem educațional, pedagogia contemporană își organizează eforturile în două mari direcții care nu sunt convergente, ci, dimpotrivă, interrelaționate, interdependente și complementare, ambele direcții valorizând și revalorizând, în analizele și demersurile întreprinse, concepția/viziunea sistemică: macropedagogia/pedagogia sistemelor și micropedagogia/pedagogia învățării și autoînvățării. În analizele și demersurile întreprinse, cele două direcții valorizează și valorifică optica sistemică în modalități specifice integrate în activitățile de studiere, interpretare, cercetare și prospectare a fenomenelor educaționale.

Macropedagogia/pedagogia sistemelor este preocupată de organizarea și funcționalitatea întregului sistem educațional și de relația acestuia cu celelalte subsisteme ale societății. Ea consideră că, în prezent, școala (termenul școală este folosit aici în sens generic) este un subsistem integrat în macrosistemul „societate”, aflat în relație cu toate celelalte subsisteme, respectiv domenii de activitate umană. Astăzi nu se vorbește doar de necesitatea unei „societăți a cunoașterii”, ci și de cea a unei „societăți educative”, în sens constructiv, pozitiv,

dezirabil.

Au fost valorificate multe virtuți și valențe ale educației în direcția formării și modelării personalităților umane, precum și a potențării resurselor umane, astfel că educația nu mai este un segment distinct al vieții, ci un fenomen social atotcuprinzător, o dimensiune permanentă a vieții, în ultimă analiză, un instrument de îmbunătățire a condiției umane. Intensificarea legăturilor dintre școală și celelalte domenii de activitate umană a condus la o reală integrare socio-economică a educației și la considerarea ei drept componentă a existenței socio-umane.

Realizarea practică a educației angajează, alături de demersuri pedagogice nuanțate în funcție de context, pârghii, mecanisme și structuri sociale, precum și opțiuni politice, economice și valori culturale.

Demersurile pedagogice sunt indispensabile în procesul formării și modelării personalității umane, pentru ca influențele dezirabile să fie fundamentate științific, bine organizate și sistematice, realizate în conformitate cu cerințele actuale și de perspectivă ale societății și cu noile tendințe europene și mondiale. Educația omului tuturor vârstelor (nu numai a copilului) reprezintă obiectul de studiu al pedagogiei, care își propune să îl facă pe om participant activ la propria (auto) formare, (auto) perfecționare, conversie profesională etc.

Mecanismele și structurile sociale sunt implicate în procesul educației întrucât acesta presupune modificarea raporturilor sociale, în sensul democratizării lor și în sensul asigurării premiselor pentru afirmarea liberă a omului, pentru dezvoltarea lui integrală, plenară.

Opțiunile politice, economice și valorile culturale sunt implicate în educație întrucât mutațiile înregistrate la nivel societal determină noi imperative pentru subsistemul educației, cum ar fi, spre exemplu: democratizarea educației; asigurarea șanselor egale la educație pentru toți cetățenii; individualizarea și accesibilizarea educației; utilizarea Noilor Tehnologii de Informare și Comunicare (NTIC).

Sintetizând, formulăm postulatul: educația constituie, în continuare, principalul mecanism prin care societatea asigură modelarea personalității indivizilor săi angrenați în ansamblul relațiilor interumane existente la nivel societal. precum și în activități corelate cu diferitele subsisteme ale societății. Noua pedagogie

instrumentează proiectul social, economic, politic, cultural, iar educația mileniului III reprezintă un amplu și diversificat sistem de servicii specializate pentru comunitate.

Macropedagogia/pedagogia sistemelor pornește de la premisa că instituțiile școlare reprezintă sisteme sau, mai exact, subsisteme integrate în ansamblul cuprinzător al sistemului educativ și, mai larg, în ansamblul societății, contribuind la progresul acesteia.

Dezvoltarea macropedagogiei este dependentă de axiologie, sociologie și economie, respectiv de achizițiile și progresele înregistrate în teoria și practica acestor domenii. Spre exemplu, axiologia oferă sisteme de valori reconsiderate permanent, valori care urmează să fie acceptate la nivel societal, deci și la nivelul sistemului educativ și, ulterior, transmise indivizilor. Sociologia și economia furnizează instrumentare, metodologii și modele de investigație științifică amplă și complexă, astfel încât pedagogia începe să studieze aspecte legate de proiectarea și derularea fenomenului educațional la scara întregii societăți. Solicitățile de această natură sunt legitime, în condițiile în care schimbările, progresele sociale și economice se realizează în ritmuri tot mai accelerate, chiar exponențiale, iar fenomenul globalizării, al creșterii interdependențelor dintre națiuni și culturi ia amploare.

Propunându-și să îndepărteze punctele slabe, vulnerabile ale unor curente pedagogice care s-au preocupat preponderent de aspecte de detaliu, macropedagogia valorizează aspectele de globalitate, abordările holistice, elementele de perspectivă educațională. Practic, macropedagogia reprezintă o necesitate pragmatică obiectivă, reclamată de nivelul general al dezvoltării culturale, sociale și economice, de apariția de rețele educaționale complexe, de constituirea unei rețele de învățământ de stat și particular care înglobează toate gradele și formele de învățământ, de necesitatea elaborării de programe care să orienteze sistemul educațional și învățământul pe termen lung.

Diversificarea spectrului de fenomene educaționale, precum și creșterea accentuată a volumului și a complexității lor au solicitat științelor pedagogice răspunsuri la problematici le specifice domeniului educațional. Este o evidență că pedagogia nu mai putea rămâne limitată la studiul fenomenelor particulare și individuale ale asimilării noului de către individ, ale învățării și educației la

micronivel, ci a devenit necesar să abordeze și probleme de sistem, de organizare, articulare și funcționalitate a întregului sistem educațional, pentru o bună fundamentare științifică a deciziilor de politică educațională. În această ordine de idei, având în vedere caracterul teleologic al educației, literatura pedagogică subliniază importanța derivării obiectivelor educaționale, pornind de la idealul educațional și, deci, de la valorile acceptate la nivel de societate. Astfel, macropedagogia se ocupă cu stabilirea finalităților educaționale pe termen lung, generale (subordonate idealului educațional), care vor sta la baza planificării și programării educației pe termen lung și mediu. Din perspectivă operațională, aceste finalități vor stabili calitatea și cantitatea de cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități, competențe, comportamente, aptitudini, atitudini, conduite etc, denumite generic valori, necesare pentru reproducerea omului social în condițiile societate respective.

Adoptând ca și referință perspectiva funcțional-pragmatică, la nivelul macropedagogiei se oferă răspunsuri pentru întrebări generale, cum ar fi: Care este finalitatea generală a educației pe termen mediu/lung?; Care sunt valorile (cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități, comportamente, competențe, atitudini etc.) care merită să fie promovate?; În ce scop învățăm?! Cate sunt factorii de bază care trebuie avuți în vedere pentru ca educația să conducă la creșterea economică așteptată și la competitivitate pe piața internațională? Cum vor evolua lucrurile în viitor? ș.a.

Valorificând viziunea și sterm că, la fel ca și macropedagogia cu care se află în interrelație, micropedagogia/pedagogia învățării și autoînvățării vizează nivelul concret, operațional, micronivelul. Ea pornește de la premisa că învățarea, în calitatea sa de activitate umană fundamentală, reprezintă în prezent o topică de interes nu numai pentru categoriile de persoane implicate în educație, ci pentru persoane din toate sferele socialului, din întreaga societate.

Utilizând concepția de abordare sistemică în manierele monosau interdisciplinară, învățarea este analizată ca activitate fundamentală a omului, decisivă în soluționarea tuturor problemelor sociale. Perspectivile de analiză științifică a activității de învățare sunt:

perspectiva celui instruit (această perspectivă conduce la ideea că învățarea reprezintă modalitatea specific umană de achiziție și îmbogățire a cunoștințelor, competențelor, aptitudinilor etc);

perspectiva celui care instruiește (această perspectivă concepe învățarea drept activitatea proiectată, organizată și desfășurată de cadrul didactic pentru a determina schimbări cognitive și comportamentale la nivelul personalității elevului). Concept complex, multidimensional și dinamic, învățarea a fost și este studiată în manieră monoși interdisciplinară de diferite științe socio-umane și exacte: pedagogia, psihologia, antropologia, fiziologia, neurologia, genetica, matematica, cibernetica, teoria sistemelor ș.a. Indiferent de perspectiva științifică de abordare, cercetările fundamentale și cele aplicative realizate au subliniat faptul că învățarea reprezintă un concept fundamental și integrativ, care poate fi abordat, definit și operaționalizat din perspective variate – pedagogică, psihologică, psihopedagogică, psihosocială etc în sensul cel mai larg, învățarea este considerată procesul de dobândire a experienței individuale și presupune fie asimilarea unor comportamente noi, fie modificarea, restructurarea sau schimbarea celor deja existente, cu scopul unei adaptări cât mai adecvate a individului la dinamica vieții, învățarea nu se corelează cu toată gama de schimbări comportamentale, ci doar cu acele restructurări eficiente și stabile care implică participarea întregului psihic uman la realizarea lor și care nu sunt rezultatul maturizării organice sau al evoluției neurofuncționale. Dincolo de aspectul procesual, învățarea are valoare de sursă și mecanism al dezvoltării ființei umane.

Pornind de la misiunea care îi revine, micropedagogia își combină și își concertează eforturile cu biologia, fiziologia, psihologia cognitivă, informatica, cibernetica etc, reușind să ofere clarificări și noi perspective de cercetare a procesului și mecanismului intern al învățării. Proces complex, cu valențe informative și formative multiple, învățarea privește toate laturile personalității, produsele învățării obiectivându-se în: cunoștințe, limbaje de specialitate, strategii, tehnici de acțiune și gândire, capacități, priceperi, deprinderi, comportamente, atitudini, interese, reacții afective etc.

Rezulți că, practic, micropedagogia/pedagogia învățării și autoînvățării are sens numai în măsura în care se subordonează pedagogiei sistemelor, valorifică achizițiile acesteia și, totodată, servește la dezvoltarea ei. Astfel, întrebările: Cum învățăm, ce stiluri de învățare adoptăm?; Ce profil de inteligență avem, care sunt tipurile de inteligențe mai bine dezvoltate?; Ce metode și tehnici de învățare ne

sunt mai potrivite?; Cum să asigurăm o învățare (inter) activă?; Cum să asigurăm o învățare experiențială?; Cum învață adulții? ș.a., care țin de domeniul micropedagogiei, se subordonează întrebărilor: În ce scop învățăm, care este finalitatea actului învățării?; Ce anume trebuie să învățăm?; Ce priceperi, deprinderi și competențe trebuie să (ne) formăm și dezvoltăm?; Ce valori trebuie să transmitem și să ne însușim în procesul educațional? care țin de domeniul macropedagogiei. Practic, activitățile didactice desfășurate în cadrul procesului de învățământ, la nivel micro, în școală, reprezintă micro sisteme educaționale, care integrează influențe educative de tip formal, neformal și informal și care servesc la atingerea finalităților stabilite la nivelul macropedagogiei.

Științele educației valorifică o viziune sistemică asupra macrosistemului educațional, precum și asupra micro sistemelor educaționale, care asigură, prin multiplicare, derularea și continuitatea proceselor educaționale. Din perspectivă pragmatică, întreaga problemă pedagogică la nivel micro se cere corelată cu nivelul macro, relațiile reciproce și reversibile de abordări dintre cele două niveluri fiind absolut necesare în vederea asigurării caracterului științific al tuturor demersurilor educaționale.

Necesitatea realizării de treceri flexibile și reversibile între macro- și micropedagogie face ca relația dintre acestea să nu fie atât de subordonare, cât de reciprocitate, practic fiind vorba despre o interrelaționare și de o potențare reciprocă. Relațiile și interrelațiile dinamice dintre cele două niveluri operatorii în științele educației fac necesară analiza științifică a problemelor fundamentale ale educației, cel puțin la nivel de finalități, conținuturi și metodologii operaționale de realizare a proceselor educaționale. Dimensiunea prospectivă este indispensabilă inclusiv la nivel micro, nivelul la care omul se formează și se perfecționează, iar activitățile aferente trebuie construite prin prisma profilului uman vizat, a modelului de personalitate proiectat. Aceasta, cu atât mai mult cu cât mutațiile din planul social general sunt atât de numeroase, însemnate și dinamice, încât ele își pun amprenta semnificativ asupra procesului de modelare a personalității umane. Astfel, finalitățile educaționale stabilite la nivel de macrosistem influențează considerabil construirea topicilor specifice micropedagogiei și, implicit, modalitățile operaționale, efective, de exercitare a influențelor educaționale. Pe de altă parte, modalitățile

concrete de derulare a proceselor învățării și autoînvățării la nivel micro, constatările realizate, precum și rezultatele obținute la nivelul micropedagogiei influențează direct demersurile de (re) elaborare a finalităților macropedagogiei, sugerând noi abordări și noi operaționalizări.

Model generativ explicativ pentru conceptul „sistemul științelor educației”.

(1) Lecturați bibliografia propusă și descrieți evoluțiile\ intrași interdisciplinare înregistrate în diacronie, de la conceptul „pedagogie” la „științele educației” și la „sistemul științelor educației”.

(2) Analizați comparativ și critic diferitele modalități de clasificare a științelor educației, întâlnite în suportul teoretic și în literatura de specialitate. Propuneți o clasificare proprie și precizați criteriile utilizate.

(3) Cunoscând structura principală a arborelui științelor educației, formulați o definiție proprie pentru termenul „pedagogie”.

(4) Ce se înțelege prin diversificarea câmpului disciplinar al pedagogiei? Dar prin caracterul său interdisciplinar?

(5) Diversificarea externă a pedagogiei nu conduce la pericolul pierderii statutului de știință specifică a educației?

(6) Explicați dezvoltarea inegală a disciplinelor componente ale sistemului științelor educației și identificați factorii generali care au favorizat și favorizează progresul acestora. Analizați evoluția științifică a anumitor științe ale educației.

(7) Precizați și explicitați obiectul de studiu al științelor educației studiate în cadrul programelor de formare psihopedagogică și didactică la care ați participat.

(8) Explicitați modalitatea de concretizare a relației dintre pedagogie și științele biologice.

(9) Argumentați necesitatea și importanța relației dintre pedagogie și psihologie și precizați cum se poate asigura aceasta în abordările pedagogice teoretice, conceptuale și în cele practice, aplicative.

(10) Reflecțați asupra modului în care se asigură relația dintre pedagogie și științele socio-umane.

(11) Argumentați, pe baza lecturii bibliografiei recomandate pentru această temă, în ce măsură putem aprecia că structurarea domeniului științelor educației și profesionalizarea pedagogiei ca

domeniu de cunoaștere se înscriu în tendințele epistemologice contemporane. Identificați exemple de restructurări epistemologice în cazul altor domenii de cunoaștere.

(12) O Explicați afirmația profesorului Constantin Cucos din „Introducerea” realizată pentru lucrarea Pedagogie, ediția din 1996 (p. 15): „Orice întreprindere teoretică în domeniul pedagogiei stă sub semnul provizoratului și al unei minime incertitudini. Nu poți fi sigur niciodată ci o emisiune ideatică este completă, că nu se va altera sau că nu va deveni anacronici în raport cu dinamica proceselor paideutice”.

(13) Oțf Analizați legătura dintre sintagmele „societate a cunoașterii” și „societate educativă” în contemporaneitate.

(14) Identificați argumente în sprijinul aserțiunii: Educația reprezintă o dimensiune permanentă a vieții. Analizați critic reflectarea acestei aserțiuni în societatea contemporană, referindu-vă la elemente precum: mentalitățile, mecanismele prin care societatea asigură educația indivizilor săi, finalitățile acțiunilor umane, consistența acțiunilor educaționale la diferite vârste, dinamica existentă între educația formală, cea nonformală și cea informală, influența formativă a mass-mediei ș.a.

(15) a) Enumerați câteva servicii educaționale către comunitate, specificând instituția de învățământ care le prestează și grupuri le-țintă cărora li se adresează.

b) Realizați o analiză de nevoi la nivelul comunității în care trăiți și identificați serviciile educaționale prioritar necesare pentru diferitele categorii sociale.

(16) Reflectați la ideea „rolului determinant al învățării, în raport cu procesul de dezvoltare a personalității” (I.K. Babański, 1979, p. 24) și, ulterior, analizați-o într-o activitate de grup.

(17) Identificați o problemă educațională concretă și analizați modul în care ea se reflectă în cadrul celor două niveluri de acțiune și cercetare pedagogică – macropedagogia și micropedagogia.

(18) f Reflectați la științele educației pe care le considerați de maximă relevanță pentru:

- Formarea inițială a cadrelor didactice;
- Formarea continuă a cadrelor didactice;
- Autoformarea cadrelor didactice.

(19) Analizați următorul citat (M. Călin, A.E. Oancea, 2002, p. 54); „Numai prin existența unei concepții pedagogice integrative și

susținerea acesteia din punct de vedere individual și comunitar se pot naște gradul de încredere în cunoștințele pedagogice și în universalitatea explicațiilor educației [...] precum și gradul de plauzibilitate și promisiune al enunțurilor privind educația. Datorită acestor circumstanțe conceptuale, o cunoștință pedagogică poate fi bună, demnă de apreciere, acceptată, verificată sau, din contră, discutabilă în planul potențialității de a rezolva provocările practice ivite”.

(20) JSZ Realizați un eseu cu tema/Organizați o dezbatere pe tema: Pedagogia – știință specifică și integrativă a educației.

— Observați că granițele dintre diverse științe preocupate de studiul devenirii umane sunt tot mai flexibile datorită faptului că aceeași realitate sau fenomen devine obiect de studiu pentru mai multe științe; reflectând la această realitate, încercați să adoptați o viziune interdisciplinară asupra fenomenelor și proceselor educaționale studiate.

— Luând în considerare tendințele contemporane evidente de diversificare internă și externă a pedagogiei, putem afirma că pedagogia răspunde cerințelor unor abordări științifice interdisciplinare, în condițiile păstrării regularităților și legilor specifice domeniului de cunoaștere propriu.

— Din perspectivă filosofică, educația reprezintă o realitate socială a cărei complexitate și importanță sunt evidente. Cercetarea mulți –, pluri- și interdisciplinară a educației pune și mai puternic în lumină rolul excepțional al științelor educației în lumea contemporană.

Bibliografie selectivă:

Bârzea, C. (1995), *Arta și știința educației*, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București.

Bocoș, M. (2007), *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*, ediția a II-a, revăzută, Editura Paralela 45, Pitești.

Bontaș, I. (2007), *Pedagogie. Tratat*, ediția a VI-a, revăzută și adăugită, Editura BIC ALL, București.

Cristea, S. (1998), *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București.

Ionescu, M.; Chiș, V. (coord.), (2001), *Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, pp. 18 – 23.

Joița, E. (1999), *Pedagogia – Știința integrativă a educației*,

Editura Polirom, Iași.

Stan, C. (2001), Teoria educației. Actualitate și perspective, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, pp. 73 – 76.

Bibliografie recomandată pentru aprofundări:

Babański, I.K. (1979), Optimizarea procesului de învățământ, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Birch, A. (2000), Psihologia dezvoltării, Editura Tehnică, București. Călin, M. (1996), Teoria educației. Fundamentarea epistemologică și metodologică a acțiunii educative, Editura AH, București.

Călin, M.; Oancea, A.E. (2002), „Condiția de științificitate a cunoștințelor pedagogice”, în Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative, coord. E. Păun, D. Potolea, Editura Polirom, Iași.

Cucoș, C. (1996), Pedagogie, Editura Polirom, Iași. Faure, E. (1974), A învăța să fii (Un raport al UNESCO), Editura Didactică și Pedagogică, București.

Garrido, J.L.G. (1995), Fundamente ale educației comparate, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București.

Ionescu, M. (2007), Instrucție și educație, ediția a III-a, revăzută, „Vasile Goldiș” University Press, Arad.

Mialaret, G. (1976), Les sciences de l'Education, Presses Universitaires de France, Paris.

Monteil, J.-M. (1997), Educație și formare, Editura Polirom, Iași.

Nicola, I. (2003), Tratat de pedagogie școlară, Editura Aramis, București.

Planchard, E. (1976), Introducere în pedagogie, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Thomas, J. (1977), Marile probleme ale educației în lume, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Văideanu, G. (1988), Educația la frontiera dintre milenii, Editura Politică, București.

— PARTEA A II-A TEORIA ȘI METODOLOGIA CURRICULUM-ULUI

01 – să definească operațional conceptele: curriculum, experiență de învățare și formare, situație de învățare

02 – să inventarieze principalele modalități de conceptualizare a termenului de curriculum în diacronie

03 – să explicitizeze accepțiunile – tradițională și modernă –

asupra conceptului de curriculum

04 – să enumere principalele componente structurale ale curriculum-ului și să le argumenteze importanța

05 – să caracterizeze cele două dimensiuni complementare ale conceptului de curriculum

06 – să explicitizeze cele trei ipostaze majore în care poate fi întâlnit curriculum-ul (triada ipostazelor curriculare) și să descrie dependențele și interdependențele dintre ele

Termeni și sintagme-cheie: curriculum, experiență de învățare, experiență de învățare și formare, situație de învățare, componentele structurale ale curriculum-ului, dimensiunile curriculum-ului, ipostazele curriculum-ului, triada ipostazelor curriculare fii Suport teoretic

1. Accepțiuni ale conceptului de curriculum

Conceptul de „curriculum” rămâne în prezent unul din cele mai controversate în teoria și practica educațională; de altfel, în timp, el a fost acceptat, respins, înțeles, utilizat și operaționalizat în modalități diferite.

Din punct de vedere etimologic, conceptul „curriculum” provine din limba latină, de la termenii curriculum (singular) și curricula (plural), care însemnau „alergare”, „cursă”, „drum”, „parcurgere”, „scurtă privire”, Jjn treacă t”. Primele conotații educaționale ale conceptului „curriculum” au apărut în a doua jumătate a secolului al XVI-lea, în documentele universităților medievale din Leiden (Olanda)

— În 1582 și Glasgow (Scoția) – în 1633; curriculum-ul era un curs obligatoriu de studiu în universitate, drum de învățare/studiu.

La începutul secolului XX, în anul 1902, în lucrarea The Child and the Curriculum, pedagogul american John Dewey introduce în circulație sintagma „experiență de învățare” a copilului, organizată de școală, alături de ansamblul disciplinelor de învățământ oferite și studiate, și sugerează complexitatea, amplitudinea și dinamismul curriculum-ului ca realitate educațională. Sintagma „experiență de învățare” a fost preluată ulterior și utilizată extrem de mult în operaționalizarea conceptului de „curriculum”.

Relevanța contribuției lui John Dewey din perspectiva curriculum-ului constă în:

curriculum-ul este perceput ca o realitate amplă, dinamică, retroactivă și proactivă; curriculum-ul reprezintă un proces interactiv

între educator și educabili;

— prefigurează și promovează o apropiere între educabil (copil) și educație

(curriculum), o personalizare a ofertei curriculare în raport cu nevoile și interesele de cunoaștere ale copilului;

avansează ideea curriculum-ului centrat pe copil, care să îi permită acestuia să utilizeze în activitatea cotidiană ceea ce a învățat la școală, experiența de zi cu zi; el propunea ca sfera conceptului de „curriculum” să cuprindă nu numai informațiile, ci și demersurile didactice de asimilare a acestora.

Ulterior, după aproape două decenii, americanul Franklin Bobbit, în lucrarea sa *The Curriculum*, conferă noi semnificații conceptului:

un ansamblu de experiențe concrete, directe și indirecte, rezultante ale derulării efective a unor demersuri de exersare a abilităților individului; un ansamblu de experiențe de învățare explicite, eminamente directe, concepute și preconizate finalist de către școală, pentru a dezvolta abilitățile existente și a le completa cu altele noi;

Include în sfera conceptului „curriculum” întreaga experiență de învățare a elevilor, respectiv atât activitățile formale, desfășurate în mediul școlar, cât și pe cele desfășurate în mediul extrașcolar, planificate și proiectate în școală în vederea realizării unei educații globale, integrative.

Un alt moment de referință a fost marcat de contribuția unui alt pedagog american, Ralph Tyler, prin publicarea în anul 1949 a cărții *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Conceptul era configurat cu focalizarea expresă pe instituția școlară, pe autonomia ei în materie de concepție curriculară.

În timp. au existat numeroase încercări de definire și operaționalizare a conceptului și chiar controverse pe marginea lui. Referitor la utilizarea lui, în urma decantărilor și a cristalizărilor realizate în timp s-au consacrat două accepțiuni:

— Accepțiunea restrânsă, tradițională (Vehiculată aproape exclusiv în întreaga lume până la jumătatea secolului al XIX-lea), care considera că termenul este superpozabil cu cel de conținut al învățământului, respectiv cu documentele școlare sau universitare oficiale care planificau conținuturile instruirii (planuri de învățământ

și programe).

— Accepțiunea largă, modernă, care îl consideră concept integrator și îl operaționalizează abordând acțiunile educative în manieră globală, sistemică. Păstrează sensul de traiectorie intelectuală și afectivă pe care școala o propune elevului, dar nu înțeală în sens tradițional, ci ca o valorificare accentuată a potențialităților elevului. Îl definește ca proiect pedagogic care articulează interdependențele multiple stabilite între următoarele componente: obiectivele educaționale (generale, cadru și referință ale disciplinelor de studiu și chiar obiectivele operaționale și cele de evaluare); conținuturile instruirii vehiculate în vederea atingerii obiectivelor prestabilite (fixate în documentele școlare universitare de: p reglator planuri de învățământ, programe, manuale, arii de studiu, arir tematice, subiecte punctuale etc); strategiile de predare și învățare în școală și în afara școlii, corespunzătoare influențelor educative de tip formal, nonformal și informai; strategiile de evaluare a eficienței activităților educative.

Reconsiderarea termenului s-a impus nu doar în sensul unei simple schimbări terminologice, ci s-a dorit ca semnificația termenului să treacă dincolo de conținuturi, planuri și programe, care reprezentau ceva stane, cantitativ și susceptibil de a fi transferat către educați grație unor finalități rigide.

În literatura pedagogică românească, termenul a început să fie semnalat sporadic, încă din anii 1980, însă, din precauție, el era evitat. Se considera că este periculos să se vorbească despre curriculum în educația românească în acea perioadă, când „Planul de învățământ” era elaborat la „centru” ca document unic, obligatoriu, normativ. Totuși, uneori era tradus folosindu-se termeni apropiați de sensul său restrâns, cum ar fi cel de programă. Însă, deschiderea conceptuală și operațională necesară s-a produs abia după anul 1990 și mai ales după 199”.

2. O definiție operațională a conceptului de curriculum

Termenii de referință, termenii-nucleu ai curriculum-ului sunt disciplina de învățământ și programul de studii. În jurul lor se configurează problematica de cercetare a curriculum-ului, derivată din varietatea unghiurilor de investigație: componente structurale, procese fundamentale, surse, determinări, condiționări, forme de organizare, diferențieri curriculare, scopurile cercetării etc.

Pornind de la acești termeni, diferitele definiții date de-a lungul

timului conceptului de „curriculum” sunt centrate pe:

- Experiența de învățare (a și b);
- Obiectivele, conținuturile și relațiile dintre ele (d);
- Conținut (c);
- Dimensiunea sa prescriptivă și axiologică (e);
- Caracterul de proiect (f);
- Caracterul de proiect și necesitatea implementării acestuia

(g, h, i).

a) „Curriculum-ul semnifică întreaga activitate de învățare care este planificată și îndrumată de școală, indiferent dacă se realizează în grup sau individual, în interiorul sau în afara școlii” (J.F. Kerr (ed.), 1968).

b) „... curriculum-ul este considerat ca ansamblul experiențelor de învățare pe care un elev le are sub auspiciile școlii” (R. Doll, 1988).

c) „Curriculum-ul indică lista de conținuturi ale disciplinelor școlare” (G. Mialaret ed., 1979).

d) „Curriculum-ul se referă la conținutul și la scopul unui program educațional, împreună cu organizarea lor” (D. Walker, 1990).

e) „Curriculum-ul urmează a fi considerat o sferă largă de modele de gândire despre experiența umană, nu concluzii, ci modele din care aceste concluzii derivă, precum și contextul în raport cu care aceste concluzii – numite adevăruri – sunt fundamentate și validate” (M. Belth, 1965).

f) „Curriculum-ul este considerat un proiect care definește țelurile, scopurile și obiectivele unei acțiuni educaționale, căile, mijloacele și activitățile folosite pentru atingerea acestor scopuri, metodele și instrumentele necesare evaluării rezultatelor obținute” (L. D’Hainaut, 1981).

g) „Curriculum-ul reprezintă planurile elaborate pentru îndrumarea învățării în școli – de obicei materializate în documente de diferite niveluri de generalitate – și implementarea acestor planuri în clasă; experiențele elevilor au loc într-un mediu de învățare care, de asemenea, influențează ceea ce este învățat” (A. Glatthorn, 1987).

h) „Curriculum-ul este un set intercorelat de planuri și experiențe pe care un elev le realizează sub îndrumarea școlii” (C.J. Marsh, K. Stafford, 1988).

i) „În sens larg, se desemnează prin curriculum ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare prin care trece

elevul pe durata parcursului său școlar. În sens restrâns, curriculum-ul cuprinde ansamblul acelor documente școlare de tip reglator în cadrul cărora se consemnează datele esențiale privind procesele educative și experiențele de învățare pe care școala le oferă elevului.

Acest ansamblu de documente poartă, de regulă, denumirea de curriculum formal sau oficial” (Al. Crișan, 1994).

În viziune actuală, definițiile specialiștilor converg spre următoarea viziune: curriculum-ul se referă la oferta educațională a școlii și reprezintă sistemul proceselor educaționale și al experiențelor de învățare și formare directe și indirecte oferite educaților și trăite de aceștia în contexte formale, neformale și chiar informate.

Rezultă că elaborarea curriculum-ului presupune gândirea și structurarea situațiilor de învățare efectivă a elevilor, acțiune ce presupune cu necesitate prefigurarea experiențelor de învățare și formare pe care le vor parcurge elevii.

Situația de învățare reprezintă un element-cheie al conceptului de curriculum, un context pedagogic configurat prin acțiunea conjugată și convergentă; a următoarelor categorii principale de elemente:

- Obiectivele de învățare formulate operațional (formulate explicit în cadrul educației formale și neformale/nonformale și care odată atinse conduc, prin integrare, la atingerea unor finalități educaționale cu grad de generalitate mai mare; inexistente în cadrul educației informale, care presupune demersuri neintenționale ale educatului);

- Conținuturile învățării (propus intenționat în contextele educaționale formale și neformale/nonformale și existent în contextele educaționale informale);

- Sarcina de învățare (formulată explicit în contextul educației formale și neformale/nonformale, de cele mai multe ori de către cadrul didactic, dar și de către elevi; inexistentă în cadrul educației informale în care influențele educaționale se produc în contextul situațiilor de activitate cotidiană);

- Metodologia de predare-învățare (proiectată explicit în cadrul educației formale și neformale/nonformale și configurată implicit în cadrul educației informale, ca urmare a derulării specifice a activităților individuale cotidiene);

- Metodologia de evaluare (proiectată explicit în cadrul

educației formale și neformale/nonformale, ea vizând și autoevaluarea realizată de educați; de asemenea, pot fi realizate și evaluări externe, de către instituții și persoane care nu au fost direct implicate în procesul didactic; în cadrul educației informale, poate fi valorificată autoevaluarea realizată de educat sau pot fi realizate evaluări externe);

— Resursele materiale ale mediului de instruire și ale spațiului de învățare (selecționate științific în contextele educaționale formale și neformale/ nonformale și neselectate, respectiv existente în contextele educaționale informale);

— Caracteristicile contextului comunicării (didactice) și ale contextului relațional (anticipate și proiectate în cadrul educației formale, care presupune realizarea comunicării didactice; existente grație interacțiunilor pe care individul le stabilește cu alte persoane în mediul social, cultural, economic etc);

— Resursele de timp (prefigurate prin proiectarea didactică în contextele educaționale formale și neformale/nonformale și utilizate efectiv în contextele informale).

O situație de învățare bine prefigurată și construită din punct de vedere logic, psihopedagogic și teleologic, axată pe finalitățile educaționale urmărite, poate determina, la nivelul celui care învață, experiențe de învățare și formare pozitive, dezirabile.

Experiența de învățare și formare reprezintă o componentă a structurii curriculum-ului, care se referă la modalitatea personalizată de interiorizare a situației de învățare, la trăirea personală generată de o situație de învățare, trăire care se poate obiectiva în modificări ale structurilor cognitive, afective sau psihomotorii. Ea reprezintă mai mult decât o reacție personală la o situație de învățare; în fața aceleiași situații de învățare cei care învață au experiențe de învățare diferite, configurate și modelate de propriile trăsături de personalitate și de propria subiectivitate. Un curriculum ml poate anticipa registrul vast al experiențelor individuale, ci poate planifica situații de învățare adecvate obiectivelor urmărite, cu speranța că ele vor genera experiențe de învățare reușite, benefice, constructive. Din perspectivă pragmatică, principala provocare a curriculum-ului o reprezintă transpunerea, „traducerea” temelor de studiat în experiențe de învățare și formare relevante.

Invocarea experienței de învățare marchează o nouă evoluție în

procesul de conceptualizare a curriculum-ului. Sursa de elaborare a experienței de învățare nu o mai constituie doar structurile cunoașterii/culturii, ci și trebuințele, interesele, aspirațiile celor care sunt beneficiarii educației, iar în organizarea învățării contează nu numai ce se învață, ci și cum, respectiv în ce maniere se învață.

Experiențele de învățare cu care se poate asocia curriculum-ul pot fi planificate sau neintenționate, cu efecte pozitive sau negative; în afara experiențelor pozitive/dezirabile urmărite, curriculum-ul se poate asocia cu experiențe de învățare neplanificate, care pot avea atât efecte pozitive, cât și efecte negative asupra modelării elevilor. Însă, natura curriculum-ului se definește, esențialmente, prin experiențele de învățare planificate, care vizează obținerea de efecte pozitive în procesul de învățare, de informare și formare parcurs de elevi. Părerile specialiștilor nu sunt convergente, dar dominanta interpretărilor vizează experiențele care se realizează în cadrul școlii și sunt promotoare de valori recunoscute. Aceasta nu înseamnă că se pot controla în totalitate experiențele de învățare școlară, ci unele pot fi sporadice, neplanificate, negative și cu efecte consistente (acestea țin de curriculum-ul ascuns). Însă, natura curriculum-ului se definește, esențialmente, prin experiențele de învățare planificate.

3. Componentele structurale fundamentale ale curriculum-ului

Curriculum-ul reprezintă teorie și practică ce articulează și integrează în manieră sistemică multiplele și complexe interdependențe dintre patru componente fundamentale:

1. finalitățile educaționale.

2. conținutul învățământului (conținuturile instructiv-educative).

3. strategiile de instruire în școală și în afara ei (în contexte formale, nonformale și chiar informale);

4. strategiile de evaluare a eficienței activității educaționale.

4. Dimensiunile și ipostazele curriculum-ului

Curriculum-ul ni se înfățișează ca un concept-construct, ca o construcție mentală care anticipează o realitate care urmează să ființeze, iar nu ca o noțiune care reflectă mai bine sau mai puțin bine o realitate existentă.

Identitatea conceptului-construct de „curriculum” poate fi definită și analizată printr-o abordare multidimensională a sa, respectiv prin intermediul a trei perspective:

a) din punct de vedere funcțional: curriculum-ul indică finalități educaționale de atins și, prin intermediul acestora, orientează, organizează și conduce procesul de instruire și învățare;

b) din punct de vedere structural-funcțional: curriculum-ul include componentele de bază, fundamentale prezentate la punctul 3 al suportului teoretic;

c) din punct de vedere al produsului: curriculum-ul se obiectivează în planuri de învățământ, în programe școlare, în manuale, în documente și auxiliare curriculare, în materiale etc.

Cele trei perspective de analiză a curriculum-ului pot fi coroborate cu cele două dimensiuni complementare pe care le deține curriculum-ul, considerat, în sens larg, ca fiind un proiect/plan de acțiune: dimensiunea de concepție/de viziune și dimensiunea de structură (J. Wiles; J.C. Bondi, 1984):

— Dimensiunea de concepție/de viziune este conturată de perspectiva de analiză funcțională și este conferită de sistemul de idei și concepții despre procesul formării personalității umane, grație realizării unor interpretări filosofice referitoare la rolul educației în acest proces.

— Dimensiunea de structură este conferită de rolul/misiunea curriculum-ului de a traduce valorile asumate la nivelul societății în finalități educaționale și în experiențe benefice de învățare și formare. Elaborarea experiențelor de învățare parcurge un proces ciclic în care fazele/etapele de analiză, proiectare, aplicare, evaluare și reglare sunt contingente și se înlănțuie continuu; firește, este necesară monitorizarea acestor etape, evaluarea rezultatelor, realizarea de cercetări pedagogice ameliorative, astfel încât nivelul lor calitativ să fie satisfăcător.

În abordare structurală, curriculum-ul se înfățișează ca un sistem de acțiuni didactice planificate în vederea obținerii unor influențe dezirabile la nivelul educaților. Aceste acțiuni urmează să fie realizate în practică, procesul instructiv-educativ reprezentând demersul concret de transpunere a proiectului/planului a intenției în acțiune, respectiv de implementare a unui program de studiu cu o anumită extindere. De aceea, curriculum-ul trebuie să fie abordat pe două planuri:

— Ca intenție, obiectivată în proiectul/planul de lucru, care va ghida acțiunea educativă;

— Ca realizare practică, având în vedere faptul că proiectul este aplicat în practica educativă.

Întrucât curriculum-ul poate fi surprins într-o mare varietate de ipostaze: concept, proiect, proces, produs, preconizare, potențialitate, intenție, document, acțiune, plan, domeniu, structură, configurație, act, fapt ș.a., s-a propus o triadă generică a ipostazelor curriculare (D. Ungureami, 1999), reprezentativă și suficient de acoperitoare pentru toate ipostazele:

1. curriculum-ul ca reprezentare – ipostază care acoperă abordările teoretice, conceptuale, analizele de structură a curriculum-ului și studiul domeniile curriculare;

2. curriculum-ul ca reprezentare a acțiunii, ca proiect de acțiune – ipostază corelată cu conceperea și realizarea programelor de studiu, a documentelor curriculare, a diferitelor materiale;

3. curriculum-ul ca acțiune propriu-zisă – ipostază care ne situează în plan practic operațional și care exprimă faptul că un curriculum reprezintă o realitate educațională; aplicarea lui implică realizarea de acțiuni efective, traduse în experiențe de învățare.

Această triadă este consonantă cu noile paradigme educaționale și, în practică, cele trei ipostaze ale curriculum-ului se împletesc armonic, alcătuind un tot unitar.

a) Semnificații etimologice ale conceptului de curriculum:

b) Caracteristicile demersurilor implicate în realizarea acțiunilor educaționale:

Demersurile implicate în realizarea acțiunilor educaționale

CURRICULUM-UL Se referă la oferta educațională a școlii și reprezintă sistemul experiențelor de învățare și formare directe și indirecte oferite educaților și trăite de aceștia în contexte formale, neformale și chiar informate.

f) Triada generică a ipostazelor curriculare:

Sarcini de reflecție și exerciții aplicative:

(1) Schițați pe o linie a timpului principalele evenimente care au marcat evoluția istorică a conceptului de „curriculum”.

(2) 0

Explicați de ce a fost necesară introducerea conceptului de „curriculum”.

În domeniul educațional?

(3) Pornind de la definiția conceptului de „curriculum” (oferită

la punctul 2 al suportului teoretic), identificați modalități didactice operaționale de valorificare a experiențelor de învățare și formare indirecte.

(4) f Formulați definiții pentru conceptele de „curriculum neformal** și

„Curriculum informal”.

(5) Identificați contexte și situații specifice care se corelează cu curriculum-ul neformal/nonformal și cu cel în formal.

(6) f Cum ați defini curriculum-ului unei familii? Care sunt valorile, dominantele și caracteristicile curriculum-ului propriei familii?

(7) f Cum ați defini și caracteriza curriculum-ul unei biserici?

O

(8) f Cum ați defini și caracteriza curriculum-ul unei instituții?

(9) f Cum ați defini și caracteriza, din perspectiva educației permanente, curriculum-ul parcursului educațional extra-școlar și post-școlar?

(10)? Ce nu este curriculum-ul (școlar)?

(11) Valorificând abordarea sistemică, analizați (interpelațiile și (inter) determinările dintre componentele structurale fundamentale ale curriculum-ului, din perspectivă structurală, funcțională și operațională.

(12) Analizați relația dintre curriculum și conținutul învățământului, referindu-vă atât la macro –, cât și la micronivelul educațional.

O i

(13) i u pedagogia contemporană, conținutul învățământului mai reprezintă sau nu vectorul principal al procesului de învățământ? Argumentați.

(14) <a) Identificați și explicitați implicațiile practice (avantajele și limitele)

supralicitării/valorizării predominante a uneia sau alteia din ipostazele curriculare.

b) Propuneți câte o denumire pentru procesul de învățământ centrat pe fiecare din cele trei ipostaze curriculare și caracterizați-l.

c) Ilustrați și analizați pe un caz concret triada ipostazelor curriculare. Comentați modalitățile practice concrete de asigurare a dependențelor și interdependențelor dintre cele trei ipostaze.

(15) i Cum credeți că ați putea sprijini elevii – în punct de vedere cognitiv și metacognitiv – în însușirea conceptului de „curriculum”? f?

(16) Identificați o experiență de învățare și formare pe care ați trăit-o pe parcursul anilor de școală și pe care o considerați esențială pentru propria formare/ dezvoltare. Analizați caracteristicile acestei situații și numiți elementele definitorii ale acesteia, respectiv elementele sale formative, cu influențe modelatoare.

(17) Proiectați situații de învățare axate pe conștientizarea și interiorizarea unei valori, respectiv pe realizarea unei finalități educaționale, prezentând sarcinile de lucru concrete care vor fi comunicate elevilor.

Prefigurați experiențele de învățare pozitive, dezirabile care vor putea fi generate ca urmare a plasării educaților în situațiile de învățare respective.

Identificați posibile experiențe de învățare negative care ar putea fi induse și modalități de evitare și de diminuare a efectelor negative ale acestora.

(18)? O Analizați următoarea aserțiune: „Sensul lărgit al conceptului de curriculum oferă multiple modalități de adaptare a procesului de învățământ la posibilitățile și nevoile specifice fiecărui copil (individualizare sau personalizare)” (C. Crețu, 2000, p. 36).

(19) Reflecțați individual sau în grup la sintagma curriculum-ul – viața școlii.

(20) f Reflecțați individual sau în grup la sintagma curriculum-ul – demers de ghidare a vieții.

(21) J & Realizați un eseu reflexiv/ Organizați o dezbatere pe tema: Experiențe curriculare, experiențe de învățare și experiențe de viață.

(22) JS Realizați un eseu reflexiv/ Organizați o dezbatere pe tema: Viața mea – curriculum pentru alții, viața celuilalt – curriculum pentru mine.

Sugestii pentru luarea notițelor:

— Parcurgerea atentă a suportului teoretic oferit de această temă vă va ajuta în clarificarea aspectelor legate de conceptualizarea curriculum-ului de structura sa componentială, de dimensiunile și ipostazele sale?”

— Încercați ca, valorificând abordarea sistemică, să realizați un

organizator grafic care să surprindă complexitatea conceptului și care să vă fie util în asimilarea sa operațională.

— Înțelegerea mecanismelor de acțiune a curriculum-ului, a avantajelor aplicării acestora în practica educațională vă va sprijini în proiectarea secvențială eficientă a unităților de învățare și a lecțiilor/activităților didactice la clasele la care veți predă disciplina de specialitate.

Bibliografie selectivă:

Chiș, V. (2001), Activitatea profesorului între curriculum și evaluare, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, pp. 87 – 167.

Chiș, V. (2002), Provocările pedagogiei contemporane, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, pp. 55 – 127.

Crețu, C. (2000), Teoria curriculum-ului și conținuturile educației – Curs, Editura Universității „Al-I-Cuza”, Iași.

Ionescu, M. (2007), Instrucție și educație, ediția a III-a, revăzută, „Vasile Goldiș** University Press, Arad.

Ionescu, M.; Radu, I. (coord.) (2001), Didactica modernă, ediția a II-a, revizuită, Editura Dacia, Cluj-Napoca, pp. 96 – 106.

Ionescu, M; Chiș, V. (coord.) (2001), Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, pp. 95 – 119.

Bibliografie recomandată pentru aprofundări:

Belth, M. (1965), Education as a discipline, Allyn and Bacon, Boston. Bobbitt, F. (1972) [1918], The Curriculum, New York, Arno Press. Botkin, J.W.; Elmandjara, M.; Malița, M. (1981), Orizontul fără limite al învățării. Lichidarea decalajului uman, Editura Politică, București.

Crețu, C. (1998), Curriculum diferențiat și personalizat. Editura Polirom.

Iași.

Crișan, Al. (1994), „Curriculum și dezvoltare auriculară: un posibil parcurs strategic”, în Revista de pedagogie, nr. 3 – 4.

Dewey, J. (1902), The Child and the Curriculum, University of Chicago Press, Chicago.

D'Hainaut, L. (1981), Programe de învățământ și educație permanentă, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Doll, R. (1988), Curriculum Improvement, Harcourt, Brace and World, New York.

Glatthorn, A. (1987), Curriculum Renewal, ASCD, UAWA, Alexandria. Kerr, J.F. (ed.) (1968), Changing the Curriculum, University of London Press, Londra.

Marsh, C.J.; Stafford, K. (1988), Curriculum. Practice and Issues, McGraw Hill, Sydney.

Mialaret, G. (ed.) (1979), Vocabulaire de l'Éducation, Presses Universitaires de France, Paris.

Tyler, R.W. (1949), Basic Principles of Curriculum and Instruction, University of Chicago Press, Chicago.

Ungureanu, D. (1999), Educație și curriculum, Editura Eurostampa, Timișoara.

Văideanu, G. (1988), Educația la frontiera dintre milenii, Editura Politică, București.

Walker, D. (1990), Fundamentals of Curriculum, Harcourt, Brace, Jovanovich Publishers, San Diego.

Wiles, J.; Bondi J.C. (1984), Curriculum Development. A Guide to Practice, 2nd edition, Bell and Howell Company, Columbus, OH.

Tema nr.

Oi – să definească operațional conceptul de conținut al învățământului, valorificând abordarea axiologică

02 – să explice necesitatea considerării conținuturilor curriculare drept componente ale unui sistem funcțional complex, în cadrul căruia ele stabilesc relații de determinare și interdeterminare cu obiectivele educaționale, strategiile de instruire și strategiile de evaluare

3 – să caracterizeze dinamica specifică a conținuturilor învățământului în funcție de evoluția surselor de selectare a conținuturilor și de interdependența și importanța criteriilor de selectare și dimensionare a acestora

4 – să explicitizeze și să ilustreze rolul de validare a obiectului învățării, a cunoștințelor, pe care îl joacă transpoziția didactică

Os – să caracterizeze nivelurile parcurse în introducerea și asimilarea unor concepte și modul în care acestea sunt valorificate ca instrumente în cunoașterea științifică

06 – să identifice situații în care s-au realizat abordări multidisciplinare, pluridisciplinare, interdisciplinare și

transdisciplinare pentru operaționalizarea unor teme de studiu sau pentru structurarea unor experiențe de cunoaștere

07 – să illustreze modalitățile de structurare a conținuturilor, modelelor, metodelor etc. în cazul abordărilor multidisciplinare, pluridisciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare

Termeni și sintagme-cheie: conținut al învățământului/conținut instructiv-educativ/conținut curricular, transpoziția didactică, introducerea conceptelor, multidisciplinaritate, pluridisciplinaritate, interdisciplinaritate, transdisciplinaritate

1. Definirea conceptului de „conținut al învățământului”.

În pedagogia contemporană, respectiv în teoria curriculum-ului, conținutul învățământului nu mai poate fi privit ca entitate distinctă, ci numai angrenat într-un ansamblu de relații sistemice cu celelalte componente ale curriculum-ului, care concură la transformarea aspectelor informative cuprinse în conținuturi în influențe formative necesare inserției profesionale și sociale. Nu este vorba de negarea importanței conținuturilor, ci de valorificarea valorii lor instrumentale, de valorizarea lor ca puncte de plecare în acțiunea complexă de instruire modernă, interactivă și de formare; accentul se pune pe valorificarea valențelor informative și formative ale conținuturilor și pe flexibilitatea și adaptabilitatea acestora. Practic, în actuala reformare sistemică a învățământului și în viziune curriculară, conținuturile sunt considerate, în manieră sistemică, elemente ale curriculum-ului, care îi conferă acestuia sens și care se află în strânsă interdependență cu celelalte componente curriculare (finalitățile educaționale, strategiile de instruire cu componentele acestora, strategiile de evaluare), împreună contribuind la reușita instruirii și formării elevilor. Disciplinele de studiu au rotai de vector pentru a facilita cunoștințele teoretice și practice fundamentale, de mijloc de acces la finalitățile vizate prin curriculum și instrumente de vehiculare cognitivă utile pentru a se evita dispersarea/fragmentarea cunoașterii în favoarea unei centrări pe competențe funcționale; putem considera conținuturile drept autentice vehicule de formare a competențelor.

Astfel, în viziune sistemică, modernă, conținutul învățământului constă într-un sistem de valori – cunoștințe, abilități, capacități, competențe, strategii, aptitudini, modele atitudinale și comportamentale, conduite etc, proiectate în documente școlare oficiale (planuri de învățământ, programe și manuale) și transmise în

cadrul procesului de învățământ, desfășurat în instituții de învățământ de diferite grade. Valorile cunoașterii umane care compun conținutul învățământului sunt selectate din ansamblul valorilor specifice și dominante într-o societate, într-o anumită perioadă istorică, respectiv din știință, tehnică, cultură, artă, morală, religie etc. Și reunesc trei componente: conceptual-teoretică/cognitivă, procedural-practică/aplicativă; atitudinal-comportamentală.

2. Caracteristicile generale ale conținutului învățământului

Fiind destinat sprijinirii educațiilor în demersurile de orientare în ansamblul valorilor sociale, conținutul învățământului, în calitatea sa de componentă structurală a curriculum-ului, prezintă următoarele caracteristici generale:

* poate fi corelat cu activitățile educaționale formale și neformale/ nonformale (cu curriculum-ul formal și cu cel neformal/nonformal), fiind structurat și propus în mod intenționat, și cu activitățile informale – în acest ultim caz, conținuturile fiind existente, implicite în contextele respective;

O Obiective/competențe vizate prin studiul temei:

Oi – să definească operațional conceptul de conținut al învățământului, valorificând abordarea axiologică

Oi – să explice necesitatea considerării conținuturilor ciimculare drept componente ale unui sistem funcțional complex, în cadrul căruia ele stabilesc relații de determinare și interdeterminare cu obiectivele educaționale, strategiile de instruire și strategiile de evaluare

O3 – să caracterizeze dinamica specifică a conținuturilor învățământului în funcție de evoluția surselor de selectare a conținuturilor și de interdependența și importanța criteriilor de selectare și dimensionare a acestora

4 – să explice și să ilustreze rolul de validare a obiectului învățării, a cunoștințelor, pe care îl joacă transpoziția didactică

5 – să caracterizeze nivelurile parcurse în introducerea și asimilarea unor concepte și modul în care acestea sunt valorificate ca instrumente în cunoașterea științifică

O6 – să identifice situații în care s-au realizat abordări multidisciplinare, pluridisciplinare, interdisciplinare și transdisciplinare pentru operaționalizarea unor teme de studiu sau pentru structurarea unor experiențe de cunoaștere

O7 – să ilustreze modalitățile de structurare a conținuturilor,

modelelor, metodelor etc. în cazul abordărilor multidisciplinare, pluridisciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare

Termeni și sintagme-cheie: conținut al învățământului / conținut instructiv-educativ / conținut curricular, transpoziția didactică, introducerea conceptelor, multidisciplinaritate, pluridisciplinaritate, interdisciplinaritate, transdisciplinaritate ca Suport teoretic

1. Definirea conceptului de „conținut al învățământului”.

În pedagogia contemporană, respectiv în teoria curriculum-ului, conținutul învățământului nu mai poate fi privit ca entitate distinctă, ci numai angrenat într-un ansamblu de relații sistemice cu celelalte componente ale curriculum-ului, care concură la transformarea aspectelor informative cuprinse în conținuturi în influențe formative necesare inserției profesionale și sociale. Nu este vorba de negarea importanței conținuturilor, ci de valorificarea valorii lor instrumentale, de valorizarea lor ca puncte de plecare în acțiunea complexă de instruire modernă, interactivă și de formare; accentul se pune pe valorificarea valențelor informative și formative ale conținuturilor și pe flexibilitatea și adaptabilitatea acestora. Practic, în actuala reformare sistemică a învățământului și în viziune curriculară, conținuturile sunt considerate, în manieră sistemică, elemente ale curriculum-ului, care îi conferă acestuia sens și care se află în strânsă interdependență cu celelalte componente curriculare (finalitățile educaționale, strategiile de instruire cu componentele acestora, strategiile de evaluare), împreună contribuind la reușită instruirii și formării elevilor. Disciplinele de studiu au rolei de vector pentru a facilita cunoștințele teoretice și practice fundamentale, de mijloc de acces la finalitățile vizate prin curriculum și instrumente de vehiculare cognitivă utile pentru a se evita dispersarea / fragmentarea cunoașterii în favoarea unei centrări pe competențe funcționale; putem considera conținuturile drept autentice vehicule de formare a competențelor.

Astfel, în viziune sistemică, modernă, conținutul învățământului constă într-un sistem de valori – cunoștințe, abilități, capacități, competențe, strategii, aptitudini, modele atitudinale și comportamentale, conduite etc, proiectate în documente școlare oficiale (planuri de învățământ, programe și manuale) și transmise în cadrul procesului de învățământ, desfășurat în instituții de învățământ de diferite grade. Valorile cunoașterii umane care compun conținutul învățământului sunt selectate din ansamblul valorilor specifice și

dominante într-o societate, într-o anumită perioadă istorică, respectiv din știință, tehnică, cultură, artă, morală, religie etc. Și reunesc trei componente: conceptual-teoretică/cognitivă, procedural-practică/aplicativă; atitudinal-comportamentală.

2. Caracteristicile generale ale conținutului învățământului

Fiind destinat sprijinirii educaților în demersurile de orientare în ansamblul valorilor sociale, conținutul învățământului, în calitatea sa de componentă structurală a curriculum-ului, prezintă următoarele caracteristici generale:

poate fi corelat cu activitățile educaționale formale și neformale/ nonformale (cu curriculum-ul formal și cu cel neformal/nonformal), fiind structurat și propus în mod intenționat, și cu activitățile informale – în acest ultim caz, conținuturile fiind existente, implicite în contextele respective;

v are caracter (relativ) stabil întrucât este stabilit pentru o anumită perioadă de timp, prin selectarea și prelucrarea – în funcție de criterii științifice – a valorilor instructiv-educative autentice, cu influențe de ordin formativ și informativ în plan intelectual, cognitiv, afectiv, psihomotor, moral, estetic etc, valori validate științific social și pedagogic și coroborate la nivel macro QU idealul educațional și cu scopurile educaționale;!

are caracter (relativ) dinamic/mobil, fiind componenta procesului de învățământ cu cea mai accentuată mobilitate, o componentă dimensionată contextual în funcție de anumite variabile existente la nivel societal; astfel, caracterul dinamic este impus de: dinamica societății, care determină continua îmbogățire a zestrei culturale, a culturii sociale; dinamica și progresul cunoașterii, îmbogățirea, diversificarea și restructurarea continuă a achizițiilor diferitelor științe; interesele, aspirațiile și cerințele de formare identificate la nivel social general ș.a; caracterul dinamic al conținutului învățământului este asigurat grație primenirilor, dezvoltărilor, îmbogățirii, înnoirilor la care el este supus în permanență;

* se amplifică treptat, în sensul că volumul și complexitatea sa cresc pe verticală, pe măsură ce se trece de la ciclurile și școlaritate inferioare spre cele superioare, de la învățământul preșcolar la cel primar, apoi la cel secundar, la cel postliceal și la cel universitar și postuniversitar; de asemenea, grație influențelor pe care le are asupra

formării și modelării personalității individului care își însușește conținuturile (și care astfel se informează și se formează), el este îmbogățit calitativ și cantitativ;

are caracter unitar/global și, totodată, se diversifică (în cadrul ciclurilor curriculare, al tipurilor de științe, al conținuturilor învățării) și se specializează continuu (pe domenii ale științei, culturii, artei etc); factorii care determină procesele de diversificare și specializare și care acționează în mod convergent sunt: diversificarea științelor și a domeniilor de cunoaștere; multiplicarea specializărilor necesare în societate, ceea ce determină multiplicarea filierelor, profilurilor și specializărilor din învățământ; multiplicarea achizițiilor științifice; necesitatea valorificării și articulării situațiilor educative formale, neformale și informale, respectiv a conținuturilor învățării de tip formal, neformal și informal;

v este supus operației de transpoziție didactică, respectiv este transformat, reelaborat științific în scopul obținerii unor conținuturi elaborate didactic, respectiv în scopul trecerii de la cunoașterea savantă la cunoașterea didactică; prelucrarea pedagogică se realizează prin mecanisme din ce în ce mai suple, astfel încât la nivelul extern al transpoziției didactice are loc trecerea de la cunoștințele savante, științifice, la cunoștințele de predat, iar la nivelul intern are loc trecerea de la cunoștințele de predat la cunoștințele predate (vezi punctul 6 al suportului teoretic);

S are caracter istoric, fiind strâns legat de nivelul de dezvoltare socială al unei anumite societăți, de valorile acesteia și de idealul educațional promovat într-o anumită perioadă istorică.

3. Surse în selectarea conținutului învățământului

Filosofia a alcătuirii conținutului învățământului reprezintă o dimensiune a politicii educaționale a unei țări și se bazează, în principal, pe concepțiile generale despre educație, cultură și învățare, îmbrățișate într-o anumită perioadă istorică.

Demersurile și metodologiile de elaborare a unor conținuturi instructiv-educative caracterizate prin „echilibru, coerență, suplețe și caracter deschis” vor trebui să valorifice opțiuni și modalități de lucru creativ-inovatoare, cu caracter anticipativ și prospectiv, să „aleagă între tradiționalism și orientare prospectivă, între creșteri incoerente și coerență, între dezechilibrarea și sufocarea programelor și sinteze reușite, între instabilitate sau echivoc și continuitate în schimbare” (G.

Văideanu, 1988, p. 163).

Selectarea unor conținuturi flexibile, permeabile și deschise în fața noilor achiziții ale cunoașterii și experienței umane și cu influențe formative și informative valoroase, sunt condiționate de abordarea globală și sistemică a posibilelor surse de conținuturi și, firește, de adoptarea unei atitudini axiologice adecvate.

În condițiile dinamicii și complexității schimbărilor care se înregistrează la nivelul întregii societăți, diversele surse sau repere ale dimensionării conținutului învățământului se află în prezent într-un continuu proces de multiplicare, diversificare, întrepătrundere și accentuare a complexității lor. Diversitatea, complexitatea, dinamica, interrelațiile și implicațiile surselor de selecționare și dimensionare a conținutului învățământului sunt sugerate de tabloul lor sintetic (vezi „Esențializarea și explicitarea conținutului prin intermediul unor organizatori cognitivi/scheme”, schema a – adaptare după George Văideanu, 1988, pp. 165 – 167).

4. Criterii de selectare, structurare și dimensionare a conținuturilor

Experiența acumulată în complexul domeniu al instrucției și educației a făcut posibilă stabilirea sistemului celor mai relevante criterii științifice, obiective operante în selectarea, alcătuirea, structurarea, dimensionarea și organizarea conținuturilor instructiv-educative. Cea mai des utilizată taxonomie a acestor criterii distinge următoarele tipuri: filosofice, logico-științifice/epistemologice, psihologice și pedagogice.

Criteriile filosofice se referă, în special, la faptul că paradigma referitoare la dezvoltarea social-culturală la nivelul unei societăți reprezintă un criteriu important pentru selecționarea conținutului. Acesta trebuie să fie subordonat idealului social al societății și idealului educativ și să fie în „acord axiologic cu cultura, arta și aspirațiile poporului” (M. Stanciu, 1999, p. 137).

Criteriile logico-științifice/epistemologice se referă, în special, la următoarele: Modernitatea sa, concordanța cu noile orientări, tendințe și achiziții din domeniile științei, culturii, tehnicii etc, respectiv diminuarea sau chiar eliminarea/ înlăturarea decalajelor dintre domeniile cunoașterii și ceea ce oferă școala. Abordările, modelele de lucru și conținuturile vehiculate în procesul de învățământ vor fi în consonanță cu logica proprie domeniului de cunoaștere corespunzător

și, firește, cu logica didactică (vezi criteriile pedagogice).

Necesitatea ca elevii să își însușească nu numai un volum de cunoștințe, ci și să își formeze competențe educaționale complexe* atitudini, comportamente, conduite, să își însușească metode științifice de cunoaștere, moduri de a gândi specifice disciplinelor de studiu, să fie inițiați în cercetarea științifică, proprie domeniului etc.

Orientarea practică a conținutului învățământului, evidențierea dimensiunii lor practic-aplicative, asigurarea caracterului operațional al cunoștințelor, competențelor, comportamentelor, conduitelor etc.

Integrarea învățământului cu cercetarea științifică, contribuindu-se astfel la asigurarea caracterului formativ al învățământului și la dezvoltarea integrală a personalității umane.

Înlăturarea granițelor dintre științe, asigurarea punților dintre diferitele discipline și promovarea, cu deosebire, a interdisciplinarității și transdisciplinarității.

Criteriile pedagogice referă, în special, la necesitatea demersurilor de prelucrare metodologică a conținuturilor preluate din diferite domenii de cunoaștere în vederea:

- Sistematizării și accesibilizării lor;
- Asigurării caracterului lor operațional, instrumental și funcțional;
- Valorificării valențelor lor formative și informative;
- Evidențierii posibilelor aplicații practice;
- Specializării lor;
- Diferențierii lor ș.a.m.d.

Principalele criterii pedagogice de alcătuire a conținutului învățământului sunt următoarele:

Asigurarea unei analogii funcționale și a unei corespondențe între logica didactică și logica științifică, în sensul că logica didactică trebuie să oglindească logica științei cât mai fidel posibil, organizarea cunoștințelor în interiorul unei discipline făcându-se în funcție de specificitatea științei respective și de structura logică fundamentală a acesteia.

Asigurarea flexibilității conținuturilor, îmbinarea celor corespunzătoare educației formale cu cele ale educației neformale și informale, adaptarea lor la așteptările, nevoile și interesele educaționale ale celor care se instruiesc, ale comunităților umane zonale și naționale, ale societății.

Asigurarea consistenței interne a conținuturilor instructiv-educative, respectiv vehicularea unor valori educaționale relevante, validate social și pedagogic, și infuzarea permanentă a conținuturilor cu astfel de valori.

Asigurarea coerenței conținuturilor instructiv-educative, respectiv asigurarea articulării elementelor de conținut corespunzătoare felurilor curriculare, ariilor curriculare, obiectelor de învățământ, unităților de învățare, capitolelor etc. Și însușirea lor logică și sistematică.

Accentuarea valențelor formative ale conținuturilor, care să influențeze modelarea personalității individului în ansamblul său.

Realizarea și menținerea unui echilibru între cultura generală și cultura de specialitate.

Criteriile psihologice de alcătuire a conținutului învățământului se referă, în special, la următoarele aspecte;

Adecvarea la particularitățile de vârstă ale elevilor, asigurarea accesibilității conținuturilor învățării, a premiselor necesare dobândirii elementelor cognitive, afective și comportamentale infuzate în conținuturi.

Respectarea psihogenezei structurilor de cunoaștere, respectiv adecvarea la nivelul de dezvoltare psihică a celor care se instruiesc și favorizarea trecerii la un nivel de dezvoltare psihică superior.

Măsura în care este facilitată continuitatea în învățare și, implicit, trecerea de la un ciclu auricular la altul, prin respectarea capacității copilului de a învăța (care este determinată de: maturitatea biologică, experiența anterioară a elevului, motivația pentru învățare ș.a.).

5. Indicatori de pertinență a conținuturilor

Conținuturile instructiv-educative, componenta curriculară care dă sens curriculum-ului, reprezintă rezultatul unor demersuri științifice care presupun operații de: analiză a potențialelor surse, de selecție a ceea ce este relevant și formativ, a valorilor, de dimensionare pertinentă, de alcătuire și structurare logică, de organizare în forme oportune. Pentru evitarea disfuncțiilor care ar putea apărea în aceste demersuri și operații, George Văideanu (1988, pp. 189 – 190) oferă o serie de indicatori de pertinență:

Deschiderea față de achizițiile și progresele științei și ale tehnologiei și selecționarea elementelor demne de introdus în

ansamblul conținuturilor învățământului, în perspectiva atingerii finalităților educaționale corespunzătoare învățământului obligatoriu.

Acordul axiologic al conținuturilor cu valorile și evoluțiile din domeniul culturii și al artei; analizele periodice ale valorii culturale a programelor și manualelor școlare.

Menținerea unui echilibru între dubla deschidere a conținuturilor: față de problematica planară și față de necesitățile educaționale specifice ale comunității locale și naționale.

Adecvarea continuă a conținuturilor la necesitățile educaționale, la posibilitățile spirituale, fiziologice și fizice ale celor angajați în procese de învățare, la diferite niveluri de școlaritate și post-școlare.

Asigurarea echilibrului în conceperea conținuturilor la nivel central (planuri de învățământ, programe, manuale) și la nivel instituțional (activități curriculare și extracurriculare) – este vorba despre echilibru între tipuri de obiective, între discipline și grupe de discipline, între abordările și elementele teoretice și cele practice, între elementele concrete și cele abstracte, între metodele de predare și învățare, între formele de organizare a activității educaționale, între registrele acționai, iconic și simbolic, propozițional (vezi punctul 7 al suportului teoretic).

Asigurarea coerenței conținuturilor în plan diacronic și sincronic, în sensul stabilirii unor raporturi strânse între idei și al eliminării contradicțiilor sau „rupturilor” între capitole, între discipline, între cicluri și școlaritate și între cicluri curriculare.

Conceperea și dozarea conținuturilor și a modurilor de organizare a învățării, astfel încât educații să fie angajați în eforturi cu valoare formativă, care să se asocieze cu sentimentul bucuriei de a învăța.

Orientarea prospectivă și democratică a conținuturilor, astfel încât șansele de succes ale celor care învață să sporească, iar pregătirea lor pentru înțelegerea și construirea viitorului să devină cât mai solidă și mai temeinică.

6. Transpoziția didactică – demers de reelaborare a conținuturilor

Termenul de „transpoziție didactică” a fost definit în didactica matematicii de către Y. Chevallard (1985, 1991) ca desemnând o remaniere a cunoștințelor științifice pentru a le transforma în obiecte

de învățământ, o trecere de la „cunoașterea specializată” la „cunoaștere care să fie predată” și la „cunoaștere care este predată”; demersul vizează diferitele tipuri de transformări pe care le suferă conținuturile proprii unei științe pentru a deveni cunoștințe elaborate didactic. Ulterior, noțiunea a fost generalizată la alte câmpuri ale didacticii științelor (G. Arsac et al., 1994; J.P. Astolfi et al., 1997), în special ale științelor exacte.

În general, transpoziția didactică reprezintă un demers complex de reelaborare științifică originală a conținuturilor, demers orientat de reguli și prescripții științifice, care își propune să accesibilizeze știința, fără a diminua rigoarea științifică, fără a se pierde caracterul științific al textului și fără a se vulgariza știința (D. Jacobi, 1987). În acest sens, transpoziția didactică reprezintă un demers necesar în învățământ, dar în legătură cu el se impune prudență, pentru a evita devierea sau deturnarea de la subiectul inițial. Cunoașterea transmisă în școală trebuie să păstreze un raport convenabil între cunoașterea științifică, savantă și cea devenită comună, pentru a asigura o sedimentare relativ stabilă a noului. Oricât de oportun ar fi structurat un conținut, acesta va înregistra întotdeauna un decalaj între ceea ce este nou și ceea ce se oferă realmente elevilor. De aceea, profesorul trebuie să dispună de o suficientă mobilitate, libertate și autonomie în selectarea, prelucrarea, adecvarea și accesibilizarea conținuturilor, o soluție, în acest sens, constituind-o și posibilitatea de alegere a manualelor alternative.

În procesul construcției și reconstrucției curriculum-ului nu se poate realiza un simplu rezumat al cunoașterii științifice, ci este necesară o revizuire și o reformulare a acesteia, realizabilă în două mari etape:

I. Identificarea factorilor sociali care jalonează cunoașterea școlară și care intervin în construcția curriculum-ului, precum și a nevoilor sociale existente, nevoi cărora le corespund ansambluri de valori: cunoștințe, abilități, competențe, comportamente, conduite etc. susceptibile de a fi incluse în conținutul învățământului.

II. Valorificarea perspectivei disciplinare, respectiv identificarea unei structuri optime care să integreze elementele identificate și care să fie, totodată, suficient de concretă pentru a putea îngloba informația semnificativă și cu un nivel suficient de abstractizare pentru a face posibile aplicații în situații din cele mai diverse. Valorificarea perspectivei disciplinare presupune, în actualul context curricular,

deschideri spre câmpurile altor discipline, în perspectiva multidisciplinarității, a interdisciplinarității și transdisciplinarității. În acest fel, produsul activității școlare este achiziția unei cunoașteri sistemice și integrate într-o structură disciplinară (căreia îi corespunde un model disciplinar) și corelată cu cunoașterea unei arii curriculare.

Acest background teoretic introduce două perspective complementare pentru antropologia cunoașterii, pentru „procesul de desemnificare auriculară” (E. Păun, 2003):

a) Transpoziția didactică externă (mai generală, mai „grosieră”), focalizată pe alegerea, prelucrarea și reelaborarea didactică a cunoașterii științifice, a conținuturilor proprii unei științe și pe construirea unui curriculum formal (ansamblu de experiențe de învățare și formare oferite elevilor în diferite cicluri curriculare). Curriculum-ul formal se obiectivează în documente școlare oficiale: planuri de învățământ, programe școlare, manuale școlare, auxiliare curriculare și contribuie la elaborarea unei „epistemologii școlare 9.

b) Transpoziția didactică internă (mai relaxată, mai rafinată), care analizează modul în care cunoștințele științifice de referință sunt transformate în scopuri ale predării: în manuale (alegerea editorilor și a autorilor), în alte auxiliare și suporturi curriculare și de către profesorul însuși, în activitățile didactice pe care le organizează la nivel micro.

Așadar, transpoziția didactică descrie parcursul epistemologic și etapele trecerii de la cunoașterea științifică, savantă, la cunoștințele elaborate didactic, incluse în programele școlare.

La nivelul extern al transpoziției didactice are loc trecerea de la cunoștințele savante, științifice la cunoștințele de predat, iar la nivelul intern are loc trecerea de la cunoștințele de predat la cunoștințe predate.

La nivel intern, transpoziția didactică vizează, în particular, obiectul învățării, respectiv calea prin care conținuturile științifice devin obiect al predării și învățării; în acest sens, profesorul are rolul de a ajusta programele școlare în permanență, de a le adapta la contextele educaționale concrete, la realitățile multiple, la constrângerile existente ș.a.m.d. Practic, obiectivul unei învățări școlare este însușirea de către elev a unor cunoștințe identificate, validate și accesibilizate printr-un proces de transpoziție didactică.

Analiza cunoștințelor prin transpoziție didactică trebuie să dezbateze cu studierea posibilităților de utilizare a noilor cunoștințe de către elev, în afara situațiilor școlare, care au făcut posibilă învățarea. Este important ca, pentru a-și verifica relevanța, transpoziția didactică să își extindă acțiunea dincolo de relația didactică și să verifice în ce măsură elevul poate sau nu să utilizeze noile sale cunoștințe și competențe în situații ne-didactice. Utilizarea de către cel care învață a noilor cunoștințe și competențe dincolo de relația didactică, în situații ne-didactice, reprezintă criteriul de relevanță al cunoștințelor școlare. Acest criteriu nu se poate verifica decât dacă învățarea școlară este plasată într-o perspectivă temporală lungă și dacă obiectivul principal al acestei învățări este transferul noilor cunoștințe însușite în contexte didactice, în afara cadrului școlar în diferite contexte de viață. Pentru aceasta, este necesar ca profesorul să ajute elevul în procesul învățării, oferindu-i o perspectivă asupra noilor cunoștințe și sugerându-i situațiile în care ar putea să utilizeze noile achiziții. Transpoziția didactică permite identificarea acestor situații, prin prelucrarea cunoștințelor școlare, în corespondență cu valorile individuale și societate, cu practicile sociale de interes etc; în absența unor astfel de preocupări, învățarea școlară poate fi izolată de contextul social și lipsită de o perspectivă cuprinzătoare.

Astfel, transpoziția didactică exercită un rol de validare a obiectului învățării, a cunoștințelor, cu condiția să nu se limiteze la o analiză a cunoștințelor școlare exclusiv înaintea „intrării” lor în relația didactică. Dincolo de această funcție de validare a cunoștințelor, transpoziția didactică joacă și un rol de evaluare, întrucât își pune problema relevanței cunoștințelor, a măsurii în care ceea ce s-a învățat este necesar, viabil, transferabil, utilizabil și utilizat într-adevăr și răspunde la întrebarea: Ce fac elevii cu ceea ce învață în școală?

Sintetizând, putem spune că transpoziția didactică exercită, în interiorul modelului socio-constructivist și interactiv, o serie de funcții specifice:

- funcția de validare și accesibilizare a cunoștințelor (în condițiile păstrării/ conservării caracterului lor științific);

- funcția de identificare a situațiilor de învățare pertinente pentru însușirea acestor cunoștințe;

- funcția de identificare a situațiilor de operaționalizare/aplicare/utilizare/ semnificare a cunoștințelor,

funcția de evaluare, pentru că își pune problema existenței sau nonexistenței transferului de achiziții (cunoștințe, abilități, capacități, competențe etc).

La nivelul micropedagogiei, importanța pe care o are transpoziția didactică este extrem de mare și poate fi evidențiată în următoarele două mari direcții:

1. prin punerea problemei „drumului” parcurs dinspre cunoașterea savantă spre cunoașterea didactică;

2. prin evidențierea pertinentei și relevanței noilor cunoștințe, a ceea ce elevul poate să facă după ce a asimilat noul.

Întrucât o caracteristică de bază a transpoziției didactice este reelaborarea originală a conținuturilor, J.-L. Martinând (1986, 2001) propune o abordare inversă: pornind de la practici sociale de referință din anumite domenii (activități de cercetare, inginerie, medicale, culturale etc) sau chiar de la nivelul întregii societăți, să se proiecteze activități școlare, să se inventarieze cunoștințele aferente, să se examineze problemele de rezolvat, metodele utilizate, atitudinile adoptate etc cu alte cuvinte, referirile la valori, fie ele în manieră explicită, fie implicită, sunt inevitabile. Astfel, fiecare pas al transpozițiilor didactice poate fi analizat în termenii interacțiunilor dintre cunoașterea științifică (scientific knowledge – K), sistemul de valori promovate (V) și practicile sociale (P) implicate (vezi „Esențializarea și explicitarea conținutului prin intermediul unor organizatori cognitivi/scheme”, schema b); astfel, devine transparentă trecerea de la cunoștințele savante și de la practicile sociale de referință la cunoștințe de predat și la cunoștințe predate.

În procesul de învățământ și în cunoașterea școlară este relevantă problema distanței dintre știința care „se predă” și știința care „se practică” (A. Giordan, 1986), de aceea este foarte importantă sublinierea relației dintre conceptele științifice și concretul care i-a dat naștere, a relației dinamice și mutuale dintre teorie și practică.

Trecerea de la un obiect de cunoaștere științifică la versiunea didactică a acestuia, de la informația semantică (informația științifică stocată, la un moment dat, în tratatele și lucrările științifice, în bazele de date, în cultura socială) la informația pragmatică (proprie disciplinei de învățământ, respectiv informația selecționată și introdusă efectiv în documentele școlare și transmisă în procesul de învățământ), prin intermediul transpoziției didactice, presupune

trecerea de la implicit la explicit, de la preconstruit la construit. Transformările multiple și progresive pe care le suferă conținuturile științifice pot fi figurate pe o axă a transpoziției didactice (vezi „Esențializarea și explicitarea conținutului prin intermediul unor organizatori cognitivi/scheme”, schema e – adaptare după Ph. Jonnaert; C. Vander Borgh, 1999, p. 122). De la conținuturile proprii unei științe, respectiv de la informația semantică se trece la informația pragmatică didactică și, ulterior, la conținuturile predate, respectiv la informația pregătită de profesor, care urmează să fie transmisă elevilor în cadrul procesului didactic. Așadar, în cadrul relației didactice, conținuturile proprii disciplinelor intră în interacțiune cu cunoștințele elevilor și ale profesorului. Întrucât logica asimilării cunoștințelor nu este universală, ea este specifică fiecărui individ și este în funcție de concepțiile acestuia, de propriile sale idei, opinii, valori; atât elevii, cât și profesorul se implică în (re) elaborarea conținuturilor, în mod personalizat. Schimburile de idei descompun cunoștințele, le transformă și le reconstruiesc, definind un obiect de cunoaștere accesibil pentru elevi și, totodată, corect și riguros din punct de vedere științific.

7. Introducerea și asimilarea conceptelor înșușirea cunoștințelor se concretizează, în primul rând, în formarea unor reprezentări și concepte despre obiecte, fenomene, procese, evenimente, precum și despre relațiile dintre acestea. Reprezentările și generalizările conceptuale reprezintă reflectări psihice ale realității; grație conținutului lor cognitiv și grație facilitării reflecțiilor personale, ele au rolul de a orienta activitatea intelectuală și practică a individului.

Relația și dinamica dintre empiric și științific este de maximă importanță pentru analiza procesului de introducere și asimilare a conceptelor științifice, care, adesea, poate fi înțeles ca o tranziție graduală de la cunoașterea empirică spre cunoașterea științifică. În procesul conceptualizării, empiricul poate deține rolurile de:

— Premisă, resursă, punct de pornire, element facilitator, care oferă premisele și sprijină operațional înșușirea cunoștințelor științifice;

— Obstacol, care întârzie, împiedică sau blochează formarea conceptelor științifice (în situația în care el nu este depășit).

Adesea, în conținuturile conceptelor formate persistă unele note

empirice, neștiințifice, care interferează cu cele corecte, științifice și fac ca elevii să nu sesizeze, de-a lungul procesului conceptualizării: însușiri sau relații esențiale. În astfel de situații este nevoie de acumulare de noi date științifice și de sistematizarea lor, în scopul formării unor noi operații mintale.

Referindu-se la faptul că mediul școlar, procesul instructiv pot conduce la dezvoltarea intelectuală a copilului, grație unor ocazii stimulatoare, utile pentru a progresa în dezvoltarea sa, psihologul american J.S. Bruner consideră procesul de dezvoltare în dependență directă de acțiunea factorilor educativi. El afirmă că instruirea modelează dezvoltarea, fiind chiar cauza dezvoltării: „În ultimă analiză instruirea este un efort de ajutorare și de modelare a dezvoltării” (1970 b, p. 11). Trecând dincolo de stadiul declarativ în susținerea ideii că inteligența, gândirea se învață, Bruner consideră că nu trebuie să așteptăm pasivi momentul apariției capacității de asimilare a anumitor cunoștințe și că procesul instructiv poate influența activ, poate grăbi apariția acestui moment dacă se creează condiții adecvate și dacă se utilizează metode adecvate. Așadar, nu ne putem mulțumi să ne adaptăm intereselor și capacităților copilului, acestea pot fi și trebuie să fie create și stimulate. Este esențial ca fiecare sistem de cunoștințe și abilități să fie pregătit prin anticiparea sa în stadiile anterioare, cu ajutorul unor procedee și tehnici de lucru adecvate.

Bruner consideră că orice conținut care urmează să fie prezentat copiilor poate fi organizat și structurat adecvat, astfel încât să devină posibilă predarea lui la orice vârstă: „Există o anumită formă a oricărei priceperi sau cunoștințe, de natură a fi transmisă la orice vârstă am vrea s-o introducem în educație” (1970 a, p. 49). În funcție de caracteristicile conținuturilor și de vârsta elevilor, se poate opta pentru următoarele variante complementare de transpunere a conținuturilor:

1. În registrul acționai, în acțiuni (modalitatea de cunoaștere este activă, se bazează pe acțiune, manipulare, exersare);
2. În registrul iconic, al reprezentărilor și imaginilor (modalitatea de cunoaștere este axată pe utilizarea imaginilor, în absența manipulărilor efective);
3. În registrul simbolic, propozițional (modalitatea de cunoaștere este bazată pe utilizarea simbolurilor – cuvinte sau alte semne convenționale).

Termenul concept a fost studiat și analizat ca proces și ca produs de specialiști în diverse domenii. Centrându-se asupra conținutului conceptelor, respectiv asupra a ceea ce reflectă ele, E. Fischbein (1963, p. 89) afirmă: „Conceptul este o îmbinare de note care reflectă necesarul, esențialul, generalul din realitatea obiectivă într-o formă stabilită, abstractă, idealizată, pură”. M. Zlate (1973) include conceptul în categoria „unităților de bază ale gândirii”, alături de imagini, prototipuri, simboluri și modele mentale; rezumând diferitele opinii ale specialiștilor, autorul citat consideră că un concept „reflectă trăsăturile comune, dar esențiale și generale ale obiectelor și fenomenelor, în forme subiective specifice” (p. 19).

Practic, conceptele reprezintă adevărate instrumente ale cunoașterii științifice –, ele sunt construcții mentale considerate forme generalizate de reflectare a însușirilor obiectelor și fenomenelor și componente relevante, critice, ale procesului de maturizare psihică a individului, având rolul de a extinde structurile cognitive ale acestuia.

Așadar, conceptualizarea nu presupune doar o selectare a notelor comune, ci și un efort de prelucrare, transformare, structurare, fundamentat pe operațiile de abstractizare și generalizare. Aceste operații intervin și în actul de încadrare a unui fapt într-un concept deja constituit, astfel că procesul de conceptualizare se caracterizează prin trecerea succesivă și continuă de la percepție și de la datele perceptive la noțiune – care esențializează și condensează abstractizat aceste date. Altfel spus, există o dinamică și o alternanță între percepție și gândire, o dinamică și o întrepătrundere între elementele senzoriale și cele logice/raționale.

Din punct de vedere psihologic, valoarea informațională, funcțională și reglatorie a conceptelor este explicitată prin următoarele elemente:

Interacțiunea dinamică dintre particular și general, dintre concret și abstract.

Consecințe didactice:

Adesea. În procesul de conceptualizare, strategiile inductive, deductive și cele analogice prin care se introduc se asimilează și se operaționalizează conceptele, se împletesc și se susțin reciproc. Trecherile reciproce dintre particular și general, dintre abstract și concret sprijină semnificativ procesul de conceptualizare și de avansare în cunoaștere, grație exersării operațiilor gândirii logice, care

asigură situarea elevilor pe nivele taxonomice superioare.

Interdependență funcțională dinamică între conceptele între care se stabilesc interacțiuni și care sunt relaționate logic – structural și funcțional. Consecințe didactice:

Câmpul conceptului/aura conceptuală poate depăși domeniul disciplinei; conceptul nu se formează obligatoriu, prin studiul unei discipline din programă, ci se structurează progresiv pe parcursul studierii mai multor discipline, fiecare contribuind, în modalități specifice, la asigurarea procesului de conceptualizare.

structurare – caracteristica se referă la specificul integrativ și dinamic al conceptelor; pe măsură ce se formează, conceptul reunește și integrează, în manieră flexibilă, alte concepte compatibile (formând structuri conceptuale, cu rol de a reproduce în plan mental relațiile obiective dintre obiecte, fenomene, procese sau acțiuni) și se distanțează de cele incompatibile; practic, conceptul științific aparține unui ansamblu/sistem de concepte, el stabilește interacțiuni cu alte concepte, fiind mediat de un alt concept sau de alte concepte. Consecințe didactice:

În proiectarea și organizarea predării se vor avea în vedere achizițiile concrete, precise ale copiilor și posibilitățile de relaționare a acestora cu alte concepte de interes, ceea ce va permite diminuarea nivelului de generalitate a conceptului, explicitarea/operationalizarea lui și înțelegerea lui corectă.

Construcției în trepte a cunoașterii științifice îi sunt asociate paliere de integrare, care se referă la faptul că asimilarea de noi concepte înrudite și stabilirea de legături între acestea determină avansarea pe niveluri superioare de generalitate în ceea ce privește descrierea și explicarea obiectelor, fenomenelor și proceselor studiate.

organizare și ierarhizare – caracteristică ce evidențiază faptul că rareori conceptele științifice sunt izolate unele de altele; pe măsură ce se formează, conceptul intră într-o rețea de coordonări raționale, de interrelații realizate pe orizontală, dar și pe verticală, respectiv subordonări și supraordonări față de alte concepte, conducând la apariția schemelor conceptuale, înțelese ca sisteme deschise, flexibile și integratoare, caracterizate prin dependența logică dintre concepte, prin relații de susținere reciprocă, chiar legături indisolubile între acestea Consecințe didactice:

În activitatea didactică, în scopul sporirii gradului de înțelegere

a conceptelor și a relațiilor dintre acestea, se apelează la harta conceptuală, denumită și schemă euristică / arbore de cunoștințe / hartă cognitivă / hartă mentală, cu ajutorul căreia se esențializează și se prezintă / vizualizează cunoștințele prin stabilirea de relații și interrelații, de subordonări și supraordonări între cuvinte-cheie reprezentate în mod figurativ, rezultând astfel structura ariilor semantice.

Ca instrumente de bază în cunoaștere și în organizarea informațiilor la nivel mental, hărțile conceptuale (prin alcătuire, expunere și analiză) sprijină următoarele demersuri realizate de către cei care învață:

- Reflecția referitoare la strategiile cognitive și metacognitive (metacogniția include ansamblul cunoștințelor unui individ despre propria sa gândire și despre funcționarea sistemului cognitiv, precum și mecanismele de autocontrol și autoreglare ale gândirii, mecanisme legate de activități care permit ghidarea și reglarea învățării și a funcționării sale cognitive), la cunoștințele care este necesar să se activeze în acel context de învățare, caracterizat de diferenții determinanți ai învățării, relevanți pentru activitatea didactică respectivă;

- Înțelegerea logicii conținuturilor, clarificarea asupra noului, evitarea unor dificultăți în asimilarea lui și a unor erori;

- Conștientizarea demersului euristic și implicarea în acesta, ceea ce favorizează învățarea activă, critică și creativă, inclusiv prin cooperare;

- Conștientizarea, monitorizarea și reglarea formativă a proceselor cognitive și metacognitive parcurse, evidențierea critică a ideilor greșite, depășirea obstacolelor, potențarea condițiilor învățării care asigură succesul acesteia;

- memorarea aspectelor care se impun a fi memorate;

- lărgirea experienței individuale de învățare, precum și a experiențelor de învățare prin cooperare.

caracter evolutiv, mobil, flexibil, dinamic – odată formate, conceptele își modifică în permanență conținuturile și sfera de cuprindere, cu alte cuvinte se remodelează din punctul de vedere al intensiunii și al extensiunii lor; de asemenea, treptat, se modifică și relațiile inter-concepte, atât pe orizontală, cât și pe verticală; flexibilitatea sistemului conceptelor științifice este în funcție de

numărul acestora și de gradul lor de generalitate; înțelegerea conceptului și a procesului de conceptualizare ne ajută în definirea, categorizarea și înlăturarea obstacolelor epistemologice. Consecințe didactice:

Însușirea conținuturilor se realizează în perspectivă globală, integratoare, cu evidențierea dinamismului procesului cunoașterii și al conceptualizărilor, precum și a celorlalte caracteristici ale procesului:

- Caracterul evolutiv (cunoașterea se realizează progresiv, gradual);

- Mobil (permite valorificarea în funcție de caracteristicile situației de instruire, pot apărea situații în care cadrul didactic este nevoit să își modifice strategia, ceea ce conduce la alte decizii);

- Flexibil (poate permite adăugarea și articularea de noi informații, „din mers”, fără schimbarea programelor școlare; aici, un rol important îl are transferul specific și cel nespecific);

- Dinamic (are în vedere dinamica societății și a diverselor sale domenii de activitate, care determină îmbogățirea continuă a zestrei culturii sociale, implicit a conținutului învățământului).

Conceptele științifice se definesc prin conținutul lor, prin intensiune (numărul atributelor/caracteristicilor care definesc componentele unei categorii) și extensiune (totalitatea componentelor categoriei/totalitatea membrilor componenți ai categoriei). Din punct de vedere procesual, al procesului de conceptualizare, conținutul unui concept este structurat pe diferite niveluri de abstractizare și generalizare și poate fi redat în diferite forme, integral sau doar parțial. Spre exemplu, un model al procesului de formare a conceptelor propus de H. Klausmeier (1976, apud. I. Radu, 2001) cuprinde patru niveluri care evidențiază avansarea în cunoaștere realizată de individ prin aproximații succesive și existența anumitor trepte psihogenetice (vezi „Esențializarea și explicitarea conținutului prin intermediul unor organizatori cognitivi/scheme”, tabelul de la punctul d). Cele patru niveluri/ trepte nu sunt obligatorii; fiecare nivel îl include pe cel anterior și îl depășește fiind mai complex, însă, în anumite condiții, asimilarea unui concept se poate situa direct la un nivel superior – 3 sau chiar 4.

Practica educativă arată că în procesul introducerii conceptelor se pot utiliza și îmbina cel puțin două strategii tipice:

- Strategii inductive, în care conceptele se formează

pornindu-se de la fapte concrete, exemple tipice, contraexemple, date intuitive, pentru a se ajunge, grație analizei, sintezei, generalizărilor, la desprinderea notelor comune grupului de obiecte analizate, respectiv la definiții. Analizând în manieră comprehensiv-cumulativă notele comune, individul ajunge la un construct mental, la o generalizare, prin emitere de ipoteze și prin verificarea și trierea lor pe plan mental – prin eliminare și adaos de elemente. Exemplele tipice oferite de subiecții cunoașterii, exemplele care vin cel mai ușor în minte legate de un concept se mai numesc prototipuri sau exemple-prototip și devin purtători ai conceptelor, însă cu potențiale distorsiuni; altfel spus, conceptul generalizează exemplul-prototip. Astfel se explică interesul specialiștilor pentru a sprijini surprinderea esențialului din diferite exemple și pentru a facilita generalizările:

- Prin adăugarea de exemple din aceeași clasă se sprijină procesul de generalizare dacă se păstrează constante notele esențiale care intră în definiție, în condițiile în care variază notele neesențiale;

- Se prezintă și se analizează 1 – 2 contra-exemple/exemple de contrast, care previn generalizările pripite și contribuie la asimilarea corectă a conceptelor, contribuind la corectarea eventualelor greșeli și mai ales a greșelilor tipice și la depășirea dificultăților tipice.

- Strategii deductive, în care conceptele se formează cu ajutorul definițiilor, prin prezentarea acestora și, eventual, cu valorificarea unor materiale factice sau intuitive, date concrete, exemple relevante, caracteristice; conceptul introdus este pus în relație cu alte concepte care îi împrumută sensul, realizându-se transferuri semantice.

Frecvent, în procesul didactic cele două tipuri de strategii se îmbină, se succed și alternează în procesul introducerii și asimilării unui concept, asigurând avansarea în cunoaștere.

Așa cum am arătat mai sus, la nivel formal, subiectul cunoașterii este capabil să dea definiția conceptului, să prezinte caracteristicile sale definitorii și să distingă între exemple și contra-exemple. Cuprinzând și esențializând notele definitorii ale obiectelor, evenimentelor și fenomenelor pe care le reflectă, conceptele științifice sprijină semnificativ elaborarea definițiilor (de altfel, definițiile pot fi înțelese ca explicitări ale conceptelor și ale relațiilor dintre ele). Aceasta întrucât formarea conceptelor conduce, implicit, la configurarea unor acțiuni/operații mintale, în care notele esențiale,

definitorii – fixate, de obicei, în definiție – devin repere operaționale care orientează activitățile intelectuale și practice ale elevilor. De aceea, mulți autori consideră că învățarea conceptelor este o unitate de bază a instruirii, aflată în strânsă legătură cu formarea operațiilor implicate. Practic, asimilarea autentică a conceptelor presupune formarea și exersarea unor acțiuni cognitive interioare, a unor operații intelectuale, care dețin rolul de premisă pentru asimilarea de noi concepte, întrucât generează noi mecanisme de achiziție. Traseele cognitive odată parcurse se modularizează în sensul că devin relativ autonome, apar înglobate în demersurile subiectului cunoașterii, scurtând drumul asimilării altor cunoștințe, întrucât nu mai este necesară parcurgerea lor de fiecare dată.

În concluzie, conceptualizarea este considerată activitate fundamentală a gândirii, care are drept scop formarea/asimilarea și utilizarea/aplicarea conceptelor, în scopul pătrunderii în esența unor procese și fenomene complexe.

Operarea cu concepte exprimă nivelul ridicat, complex și logic abstract al gândirii umane. Conceptualizarea este corelată cu capacitatea individului de a sesiza atributele esențiale ale unei clase de obiecte, de a abstractiza însușirile esențiale ale acestora și de a le articula coerent și logic într-un construct mental.

Cunoașterea, presupunând în același timp atât momente de continuitate, cât și de ruptură, a consacrat sintagma niveluri de formulare a conceptului. Nivelul de formulare poate fi corelat, în sens larg, cu evoluția conceptului în cadrul istoriei științei și, în sens restrâns, la nivel individual, cu demersurile realizate de individ în procesul propriu de conceptualizare. Altfel spus, conceptele științifice nu sunt asimilate în formă finală, definitivă, ci, dimpotrivă, ele se dezvoltă și se îmbogățesc continuu, interacționează între ele, stabilind relații de susținere reciprocă, și dețin diferite niveluri de generalitate și abstractizare. Formarea conceptelor științifice presupune o procesualitate neuniformă, neliniară, chiar în zigzag, variată, organizată, sistematică, dirijată conștient, intențională; la nivel individual, această procesualitate se bazează, adesea, pe o interacțiune între achizițiile anterioare și cele noi și pe crearea unei structuri ierarhizate, numite „model explicativ”, care, ulterior, evoluează și se rafinează.

Din perspectivă educațională, construcția cunoașterii la nivel

individual de către fiecare elev este rezultatul unei îndelungi elaborări; aceasta presupune asigurarea trecerii de la un nivel de formulare la altul. În procesul de construcție și reconstrucție continuă a conceptului, pot fi identificate cinci niveluri de formulare, cu complexitate gradată, crescândă (E. Păun, 1989, 1990; vezi „Esențializarea și explicitarea conținutului prin intermediul unor organizatori cognitivi/scheme”, tabelul de la punctul e).

În mod firesc, ne putem pune întrebarea: Care este legătura dintre nivelul de formulare și transpoziția didactică? Transpoziția didactică reprezintă un concept supraordonat nivelului de formulare, întrucât ea presupune tocmai identificarea nivelurilor de formulare adecvate contextelor educaționale și caracteristicilor acestora: specificul conținuturilor, complexitatea lor, forma de organizare a activității didactice, nivelul clasei de elevi, particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor ș.a.m.d. Însă, așa cum am mai arătat, transpoziția didactică reprezintă un proces extern celui care învață, în timp ce asimilarea noilor cunoștințe și conceptualizarea sunt procese interne ale subiectului și individuale (firește, facilitate de anumite condiții externe).

Ne punem întrebarea: Când putem considera că este format/asimilat un concept? Atunci când sunt reunite următoarele cerințe, respectiv când individul:

S Sesizează și identifică și asimilează atributele esențiale, definitorii ale conceptului, precum și dimensiunile acestuia, respectiv sesizează intensiunea și extensiunea conceptului, „acele situații-stimul care reprezintă sfera reală a noțiunii; altfel, noțiunea care rezultă va fi, într-un anumit sens, incompletă” (R.M. Gagne, 1975, p. 155).

S Atribue corect denumirea conceptului și îl explicitează/definește.

S Reconstruiește conceptul, pornind de la atributele sale esențiale, definitorii.

S Sesizează caracterul dinamic al formării și utilizării conceptului; corelează conceptul în discuție cu altele și stabilește relații de Supraordonare, subordonare și interrelații între ele.

S Operaționalizează conceptul, îl aplică în contexte situaționale diferite, realizează transferuri cognitive grație cărora achizițiile devin dinamice („parcurs” im proces de dezvoltare, rafinare și integrare), instrumentale (permit, în viitor, rezolvarea unor probleme și situații

de natură teoretică sau practică), precum și funcționale (contribuit la dezvoltarea capacităților și competențelor intelectuale specifice profesiei și, în paralel, la dezvoltarea competențelor transversale ale individului). Altfel spus, pe baza conceptelor însușite, individul este pregătit să asimileze „un volum de cunoștințe care, virtual, nu cunoaște limite” (R.M. Gagne, 1975, p. 165).

S Este capabil să realizeze generalizări în interiorul unei clase și discriminări între clasa desemnată de conceptul respectiv și alte clase.

8. Alternative de organizare a conținuturilor învățământului

Pentru ca sistemul de conținuturi selectate pentru a fi transmise în cadrul procesului de învățământ să își exercite valențele formative și informative, virtuțile instrumentale și funcționale, ele sunt organizate în modalități adecvate:

Structurarea/ordonarea logică se bazează mult pe logica științei în înlănțuirea cunoștințelor, astfel încât acestea sunt deduse unele din altele, fie prin modalități inductive, fie deductive, în funcție de specificul lor. Structurarea cunoștințelor reflectă procesualitatea acumulărilor din știință, îmbogățirea treptată a achizițiilor acesteia.

Structurarea/ordonarea liniară constă în înlănțuirea și ierarhizarea succesivă, continuă și gradată/progresivă a cunoștințelor, într-o ordine care evidențiază și modul de relații ion are organică și de (pre) condiționare a cunoștințelor. Conținuturile predate la un moment dat reprezintă o continuare a celor predate anterior și baza pentru cele care se vor preda ulterior; ceea ce s-a predat într-o clasă nu se mai reia în clasele următoare din același ciclu școlar.

Structurarea/ordonarea concentrică presupune înlănțuirea logică a cunoștințelor prin reveniri asupra lor și prin aprofundări realizate în clase succesive ale aceleiași ciclu școlar sau în cicluri școlare diferite, lărgindu-se progresiv cercul cunoașterii, complexitatea abordărilor și diversitatea perspectivelor de analiză.

Structurarea liniară și cea concentrică nu sunt delimitate net, ci, dimpotrivă, se află într-o strânsă interdependență. Prin combinarea lor se obține o structurare/ordonare în spirală, ale cărei caracteristici sunt:

- Revenirea asupra unor cunoștințe fundamentale, ancoră care reprezintă structura de bază a obiectului de învățământ și care condiționează eficiența însușirii noilor cunoștințe ordonate liniar;
- Exersarea de operații logice, intelectuale, cu complexitate

crescândă, pe măsură ce se revine la tot mai multe cunoștințe care se coroborează, se (inter) relaționează, se ierarhizează, se organizează sistemic etc;

— Realizarea de corelații cu programele școlare ale altor obiecte de învățământ, pentru a se asigura abordarea sistemică a conținuturilor instruirii.

Structurarea/ordonarea după puterea explicativă a cunoștințelor pleacă de la premisa că în cadrul fiecărui obiect de învățământ există o serie de concepte sau idei care conferă o anumită semnificație celor care urmează, cărora le oferă un suport explicativ și un suport epistemic. Cunoștințele nu se deduc unele din altele, ci unele au o putere explicativă mai mare asupra altora, fiind folosite în funcție de acest criteriu. Anumite conținuturi nu pot fi înțelese și asimilate decât cu ajutorul altora, care le oferă baza explicativă necesară, astfel încât edificiul epistemic este alcătuit dintr-o înlanțuire de conținuturi indispensabile, legate intrinsec unele de altele; lipsa unei unități de conținut determină întreruperea lanțului explicației logice și descompunerea edificiului epistemic.

Structurarea/ordonarea modulară a conținuturilor are drept temei filosofic holismul, respectiv încercarea de a concepe o totalitate informațională ca o totalitate integrată de elemente care își estompează sau pierd trăsăturile particulare, secvențiale și presupune elaborarea de moduli didactici/de instruire (sau module didactice/de instruire). Aceștia reprezintă sisteme logice de cunoștințe, situații de instruire, activități didactice și mijloace de învățământ, proiectate în funcție de nevoile educaționale, particularitățile și posibilitățile unei grupe sau ale unei clase de elevi/ studenți. Aceste sisteme depășesc calitativ și cantitativ caracteristicile diviziunilor curriculare și sunt concepute în funcție de anumite finalități educaționale bine precizate.

Învățământul modular presupune un trunchi comun alcătuit din discipline fundamentale, obligatorii pentru toți elevii/studenții. În funcție de nevoile, interesele și aptitudinile lor și în paralel cu cursurile obligatorii, ei pot urma mai mulți moduli, axați pe anumite conținuturi, metode, acțiuni educaționale specifice, lanțuri sau suite modulare care pot avea diferite grade/niveluri de dificultate și care solicită diferite ritmuri de lucru (spre exemplu, pot fi organizați moduli de recuperare, moduli de aprofundare, moduli de explicații suplimentare etc).

Modulii pot fi concepuți pe materii de studiu sau pe activități de învățare, care au în vedere în primul rând elevul/studentul cu particularitățile lui, cu competențele și interesele lui, cu motivația sa pentru studiu etc, și nu materia de parcurs.

Elevul/studentul optează sau i se propune parcurgerea unui modul cu sprijinul profesorului, urmând apoi evaluarea procesului parcurs și a rezultatelor obținute. În caz de nereușită, i se recomandă un modul inferior ca și grad/nivel de complexitate (modul de recuperare) sau complementar ca și finalitate educațională.

Învățarea și abordarea modulară nu pot fi extinse total, nu pot fi generalizate; disciplinele de bază sunt predate în perspectivă monodisciplinară, cu atât mai mult cu cât programele școlare din învățământul preuniversitar sunt concepute în manieră monodisciplinară. Structurarea modulară este profitabilă, de exemplu, pentru grupuri de discipline care urmăresc diferențieri în vederea orientării pentru carieră – concept integrator, care, prin activitățile curriculare și extracurriculare diverse pe care le presupune, subordonează consilierea pentru carieră și educația pentru carieră.

Structurarea/organizarea/abordarea interdisciplinară presupune evidențierea și valorificarea relațiilor și interacțiunilor dintre diferite conținuturi, limbaje explicative, modele de lucru, metode, tehnici, operații etc. corespunzătoare mai multor obiecte de învățământ. Astfel, abordările interdisciplinare vizează aspecte de graniță ale domeniilor științifice și se pot realiza la diferite niveluri:

- Al disciplinelor de studiu învecinate (psihologie și pedagogie, istorie și geografie, chimie și biologie, chimie și matematică, biologie și fizică etc);

- Al problemelor și al strategiilor abordate;

- Al transferului de concepte de la un domeniu de cunoaștere la altul etc. În cazul învățământului preuniversitar există cel puțin trei puncte de intrare a interdisciplinării (după G. Văideanu, 1988, pp. 250 – 251):

- Punctele de intrare corespunzătoare nivelului pe care se situează autorii documentelor școlare oficiale (planuri de învățământ, programe și manuale școlare);

- Punctele de intrare care li se oferă cadrelor didactice pe parcursul proceselor de predare, evaluare și reglare;

- Punctele de intrare corelate cu activitățile educative

neformale.

Structurarea/organizarea integrată a disciplinelor presupune esențializarea, resemnificarea, sintetizarea și organizarea didactică a cunoștințelor din diferite domenii ale cunoașterii în vederea formării unei viziuni integrative asupra realității și a configurării unei cupole explicative mai cuprinzătoare.

Structurarea/organizarea integrată a conținuturilor presupune realizarea joncțiunilor și întrepătrunderilor între obiectivele educaționale, structurile de conținut, unitățile cognitive, așteptările, interesele și dispoziția pentru studiu a educaților. Organizarea integrată a disciplinelor se poate realiza în mai multe modalități, respectiv având în vedere:

- Scopurile și obiectivele educaționale ale mai multor discipline de studiu, competențele educaționale pe care ele le vizează;

- Temele/topicile de natură teoretică, practică sau teoretico-practică ce trebuie abordate;

- Preocupările, dorințele, interesele și nevoile educaționale ale elevilor. Teoria curriculum-ului dezvoltă paradigma integrării curriculare atât la macro –, cât și la micronivel educațional; principalele tipuri de abordări care fac posibilă integrarea curriculară sunt: multidisciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea – diferențiate după gradul de integrare curriculară pe care îl implică.

Multidisciplinaritatea presupune alăturare/juxtapunere de informații, de elemente ale conținuturilor diferitelor discipline, de metode, tehnici, limbaje ale acestora, fără să se stabilească interacțiuni între acestea și fără cooperare.

Pluridisciplinaritatea face posibilă cooperarea între informații, conținuturi, metode, tehnici, limbaje ale diferitelor discipline, fără coordonare, fără realizarea unui tablou integrativ. Obiectele, fenomenele și evenimentele sunt studiate și cercetate simultan, din puncte de vedere diferite, cu contribuția mai multor discipline și prin aplicarea mai multor principii; este un efort conjugat, dar nu și coordonat, disciplinele păstrându-și autonomia epistemologică, logica și organizarea conceptuală internă și structurile conceptuale specifice.

Interdisciplinaritatea presupune întâlnire, întrepătrundere, cooperare, coordonare, articulare, integrare organică a două sau mai multe discipline, fiecare venind cu propriile scheme conceptuale, cu

modul său specific de a aborda problemele, cu propriile metode de cercetare. Este favorizată formarea unei imagini de ansamblu, sistemice, asupra problematicii abordate, a unui tablou integrativ.

Transdisciplinaritatea asigură întrepătrunderea, cooperarea, coordonarea, integrarea și interpretarea de nivel foarte înalt, superior a conținuturilor, metodelor, tehnicilor, limbajelor diferitelor discipline implicate. Demersurile întreprinse, abordările și conexiunile realizate valorifică o perspectivă care nu mai este centrată pe discipline și pe conținuturile informaționale sau instrumentale (ea le transcende), ci pe demersurile omului (intelectuale, afective sau psihomotorii), demersuri care reprezintă dimensiunea majoră în abordările transdisciplinare.

a) Surse în alcătuirea și dimensionarea conținutului învățământului

1. rezultatele cercetărilor științifice din domeniul științelor educației referitoare la selecționarea conținuturilor învățământului

2. implicațiile care derivă din necesitatea îmbinării celor trei forme ale educației: formală, neformală și informală

3. implicațiile care derivă din valorificarea valențelor comunicării interumane

4. creșterea complexității problematicii lumii contemporane

5. așteptările celor care se instruiesc, interesele, nevoile lor educaționale și aspirațiile lor; nevoile educaționale ale comunităților umane

6. caracteristicile, evoluția, nevoile și cerințele pieței muncii

7. achizițiile științelor exacte, ca deosebire a științelor informatice

8. dezvoltarea tehnologiei, în special a tehnologiei electronice, a Noilor Tehnologii de Informare și Comunicare!

9. achizițiile științelor socio-umane și ale cercetării în domeniul lor

10. problematica, evoluția și dinamismul culturii, al artei, achizițiile din domeniul religiei

11. impactul viitorului, achizițiile din viitorologie și din prospecție

12. dezvoltarea sportului și a turismului, valorificarea valențelor lor formative și asigurarea premiselor apropiării dintre popoare c) Axa transpoziției didactice b) Triunghiul KVP: Concepțiile

(C) ca funcție de cunoașterea științifică (scientific knowledge) (K), valori (V) și practici sociale (P)

d) Model pentru formarea conceptelor în patru trepte (adaptat după H.J. Klausmeier, 1976, apud. I. Radu, 2001)

Nr. crt Nivelul în formarea conceptelor Ce este capabil să facă subiectul cunoașterii

1. Nivelul concret – Recunoaște un obiect întâlnit anterior, îl deosebește de alte obiecte și îl denumește corect.

2. Nivelul identificării – Recunoaște un anumit obiect situat în contexte spațio-temporale diferite sau perceput în modalități senzoriale diferite (auditiv, vizual, tactil etc).

— Este capabil să generalizeze deoarece obiectul este recunoscut ca fiind același, deși se află în ipostaze sau forme diferite.

3. Nivelul clasificator – Poate reuni sub cupola aceluiași concept două sau mai multe exemple diferite, pe baza unor caracteristici perceptibile direct, dar nu poate defini conceptul și nu poate justifica clasificarea.

— Separă corect exemplele care ilustrează conceptul de non-exemple.

— Sesizează sfera de cuprindere a conceptului, genul proxim, dar nu poate să surprindă diferența specifică dintre exemple.

4. Nivelul formal – Poate defini conceptul.

— Poate prezenta caracteristicile sale definitorii.

— Evaluează corect exemplele și contra-exemplele în funcție de elementele existente în definiția științifică a conceptului.

— Conceptul este integrat în sistemul cognitiv al subiectului și devine operant în rezolvarea de probleme.

e) Niveluri de formulare în formarea conceptelor

Nr. cri. Niveluri de formulare Caracterizarea nivelurilor de formulare și a demersurilor realizate de subiectul cunoașterii

1. Niveluri informațional – Caracteristic demersurilor de transmitere, receptare și asimilare/însușire a cunoștințelor științifice izolate unele de altele, fără evidențierea legăturilor structurale și funcționale dintre ele.

Nr.

Cât Niveluri de formulare Caracterizarea nivelurilor de formulare și a demersurilor realizate de subiectul cunoașterii

2. Nivelul conceptual – Presupune identificarea de relații de

subordonare, supraordonare, precum și de interrelații între concepte și, ulterior, realizarea de structurări și ierarhizări conceptuale în cadrul mai larg al disciplinei (abordări intradisciplinare), inclusiv cu evidențierea conexiunilor interdisciplinare.

3. Nivelul operațional – Presupune din partea individului existența și exersarea unor capacități de operare cu conceptele asimilate și ierarhizate în situații și contexte noi (operaționalizarea și decontextualizarea conceptelor), care presupun, adesea, trecerea de la planul teoretic-conceptual la cel practic-aplicați v și acționai. Referindu-se la procesualitatea formării noțiunilor, Hans Aebli (1973) introduce sintagma „exercițiu operațional”, pentru a sublinia importanța exersării de către fiecare elev a noilor operații cu ajutorul unor suporturi intuitive – materiale, concrete sau grafice și simbolice. Grație acestor exerciții se creează premisele interiorizării progresive, treptate, a operațiilor, respectiv premisele trecerii de la executarea efectivă (materială, concretă) a acțiunilor în plan extern la executarea lor interioară, în plan intern. Dacă trebuie introduse două noțiuni înrudite, care ar putea fi confundate de către elevi, Hans Aebli (1973) recomandă două moduri de acțiune:

a) cea mai simplă dintre noțiuni se poate introduce tară să se facă nicio aluzie la a doua, dar a doua se introduce prin punere în relație, prin comparare imediată cu prima, de care trebuie să se deosebească;

b) introducerea unei noțiuni se face, de la început, prin opoziție cu noțiunea înrudită, cu care s-ar putea confunda.

4. Nivelul competențelor științifice – Este corelat cu un grad avansat de valorificare a cunoștințelor științifice asimilate în situații diverse, în plan educațional, social și personal.

5. Nivelul axiologic – Este cel mai complex și presupune trecerea de la deținerea de concepte la formularea de adevăruri, de judecăți de valoare și la formarea de atitudini, de la gândirea științifică la concepția științifică.

Sarcini de reflecție și exerciții aplicative

(1) Reflectați la faptul că în școala contemporană conținuturile nu mai includ doar elemente teoretice (teorii și fapte științifice), ci și mijloace de dobândire a acestora (logica investigațiilor științifice, disputele dintre diferitele opinii științifice, experimente științifice relevante, căi de aplicare în practică a achizițiilor științifice ș.a.).

Analizați, din această perspectivă, situația particulară a disciplinei predate sau pe care o veți preda.

(2) Prezentați, pentru cazul particular al disciplinei proprii, sistemul de valori care fundamentează conținuturile instructiv-educative. Caracterizați cele trei componente: conceptual-teoretică/cognitivă, procedural-practică/aplicativă, atitudinal-comportamentală, ale valorilor identificate.

(3) O

Identificați caracteristici particulare ale conținuturilor instructiv-educative la disciplina proprie.

(4) Analizați critic-constructiv dacă și în ce măsură se respectă criteriile științifice în selecționarea și organizarea conținuturilor la disciplina proprie.

(5) O Ce preocupări aveți (sau credeți că veți avea) în vederea accesibilizării conținuturilor disciplinei proprii? Care sunt dificultățile care pot apărea? Cum s-ar putea acționa pentru depășirea lor?

(6) Identificați modalități practice de optimizare a procesului de predare-învățare/evaluare la disciplina proprie, ținând cont de sursele multiple de selectare a conținutului învățământului.

(7) O Realizați o paralelă între conținuturile învățământului preuniversitar și universitar, cel puțin din punctul de vedere al caracteristicilor generale și al criteriilor de selectare, structurare și dimensionare.

(8) /fi Explicați de ce este necesar să se includă în sfera conceptului de curriculum, alături de informațiile vehiculate, și demersul didactic de reorganizare, reelaborare și resemnificare a conținuturilor, referindu-vă la factorii externi și interni cu relevanță pentru activitatea de învățare.

(9) O Ilustrați funcțiile transpoziției didactice și evidențiați importanța acesteia într-un caz particular.

(10) O Explicitați procesele de transpoziție didactică în studiul unei teme la disciplina de specialitate, la alegere.

(11) i ce-Analizați un proces de conceptualizare în care ar putea interveni elemente neștiințifice care reduc caracterul științific al conținuturilor conceptului științific/conceptelor științifice implicate. Propuneți soluții concrete pentru depășirea dificultăților și pentru asigurarea caracterului riguros, științific, al procesului cunoașterii.

(12) 4 Exemplificați cele trei registre de „traducere” a

conținuturilor corespunzătoare unei teme la disciplina de specialitate» la alegere.

(13) Ox Analizați relația dintre cogniție și metacogniție.

(14) <y Exemplificați valoarea informațională, funcțională și regulatorie a conceptelor principale care intervin în operaționalizarea unei teme la disciplina de specialitate, la alegere.

(15) & f Analizați modalitățile de îmbinare a strategiilor inductive și deductive în cazul introducerii unor concepte științifice la disciplina de specialitate.

(16) O Inventariați acțiunile/operațiile mintale care intervin (se formează și/sau se dezvoltă) în contextul introducerii unui concept științific și al definirii lui. la alegere.

(17) O, a a) Proiectați procesul de introducere a unui concept științific la clasă și evidențiați condițiile în care elevii vor demonstra că și-au însușit conceptul și că pot opera cu el.

b) Aplicați acest miniproiect în practică – în activitatea cu o clasă de elevi sau cu un elev.

c) Ce deosebiri sesizați între activitatea didactică proiectată și cea realizată efectiv? Cum vă explicați aceste diferențe? Căror motive li se datorează ele? Ce măsuri de reglare formativă a instruirii considerați ci se impun?

(18) O

Formulați un set de 3 – 5 interogații referitoare la valorile fundamentale care stau la baza unor conținuturi instructiv-educative.

(19) c-i Formulați un set de 3 – 5 interogații destinate reducerii supraîncărcării conținuturilor instructiv-educative.

(20) / Formulați un set de 3 – 5 interogații referitoare la oportunitatea studierii anumitor discipline de învățământ, la ordinea studiilor lor și la corelațiile necesare cu alte discipline de studiu.

(21) Identificați în curriculum-ul românesc cazuri în care conținuturile sunt structurate: logic – liniar, concentric sau în spirală; după puterea explicativă a cunoștințelor; modular (indicați denumirile modulelor); interdisciplinar; integrat.

(22) Ilustrați posibilitățile de abordare multidisciplinară, pluridisciplinară, interdisciplinară și transdisciplinară pentru câteva teme de studiu sau experiențe de cunoaștere, precizând, în fiecare caz, elementele interrelaționate (de exemplu, elemente de conținut, modele de lucru, strategii de acțiune și cunoaștere, metode, tehnici,

limbaje specializate etc).

(23) LJ a) Identificați câteva avantaje ale organizării și predării integrate a conținuturilor învățării.

b) Identificați limite, pericole și riscuri ale organizării și predării integrate a conținuturilor învățării și propuneți modalități de prevenire și depășire a acestora.

(24) Realizați un eseu reflexiv/Organizați o dezbatere pe tema: Conținuturile instructiv-educative – vector al curriculum-ului versus conținuturile instructiv-educative – vector al procesului de învățământ.

(25) Realizați un eseu reflexiv pe tema: Surse ale conținuturilor școlare versus surse de învățare/dezvoltare personală. Modalități specifice de valorificare.

Sugestii pentru luarea notițelor:

— Valorizând dimensiunea practică a acestei terne, vă propunem realizarea unei analize sistemice a conținuturilor curriculare și integrarea lor într-un sistem complex în care ele stabilesc corelații cu obiectivele educaționale, strategiile de instruire și strategiile de evaluare. Realizând această analiză, veți reuși să identificați abordări epistemologice diverse pentru caracteristicile generale ale conținutului învățământului, precum și să identificați unele caracteristici specifice conținuturilor disciplinei proprii.

— Propuneți o ierarhie a propriei învățări pentru tema nr. 2, organizându-vă sarcinile de învățare, finalitățile lor și abilitățile de învățare implicate. Autoevaluați această ierarhie aplicând-o în practică și, ulterior, ameliorați-o.

— Utilizând strategii și instrumentare generale și/sau particulare, veți pătrunde semnificația pedagogică și didactică a transpoziției didactice, subordonând-o demersului de reconstruire funcțională a conținuturilor de predat și a celor predate.

— Ilustrând, pentru mai multe cazuri, procesul de introducere a unor concepte științifice la clasă, vă exersați gândirea rațională, logică, activă și creativă, îndeosebi dacă analizați relațiile ierarhice pe care le stabilesc cu alte concepte relevante în procesul cunoașterii.

— Dimensiunea practică vizată de această temă vă propune realizarea unei analize a conținuturilor curriculare și integrarea lor într-un sistem complex, în care se realizează corelații cu obiectivele educaționale, strategiile de instruire și strategiile de evaluare.

Realizând această analiză, veți reuși să identificați abordări epistemologice diverse coroborate cu caracteristicile generale ale conținutului învățământului.

— Utilizând un instrumentar interdisciplinar specific*Meți înțelege problematica transpoziției didactice integrând-o în demersul de reconstruire a conținuturilor.

— Cunoașterea procesului de introducere a conceptelor la clasă pentru viitoarele cadre didactice conferă mobilitate gândirii didactice, dezvoltând și stimulând inventivitatea și creativitatea pedagogică.

Bibliografie selectivă:

Aebli, H. (1973), Didactica psihologică. Aplicații în didactică a psihologiei lui Jean Piaget, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Chiș, V. (2002), Provocările pedagogiei contemporane, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, pp. 55 – 127.

Crețu, C. (2000), Teoria curriculum-ului și conținuturile educației – Curs, Editura Universității „Al. I. Cuza”, Iași.

Gagne, R.M. (1975), Condițiile învățării, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Ionescu, M. (2007), Instrucție și educație, ediția a III-a, revăzută, „Vasile Goldiș” University Press, Arad.

Ionescu, M.; Radu, I. (coord.) (2001), Didactica modernă, ediția a II-a, revizuită, Editura Dacia, Cluj-Napoca, pp. 107 – 122.

Ionescu, M.; Chiș, V. (coord.) (2001), Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, pp. 95 – 119.

Stanciu, M. (1999), Reforma conținuturilor învățământului. Cadru metodologic, Editura Polirom, Iași.

Văideanu, G. (1988), Educația la frontiera dintre milenii, Editura Politică, București.

Bibliografie recomandată pentru aprofundări:

Arsac, G.; Tiberghien, A.; Develay, M. (1994), La transposition didactique a Vepreuve, Grenoble, La Pensée Sauvage.

Astolfi, J.-P.; Darot, E.; Ginsburger-Vogel, Y.; Toussaint, J. (1997), Mots-cles de la didactique des sciences. Reperes, definitions, bibliographies, Bruxelles, de Boeck Université.

Belth, M. (1965), Education as a discipline, Allyn and Bacon, Boston.

Botkin, J.W.; Elmandjara, M.; Malița „M. (1981), Orizontul fără

limite al învățării Lichidarea decalajului uman, Editura Politică, București.

Bruner, J.S. (1970 a), Pentru o teorie a instruirii, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Bruner, J.S. (1970 b), Procesul educației intelectuale, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Chevallard, Y. (1985, 1991), La transposition didactique. Du's avo în savant au savoir enseigner, Grenoble, La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y.; Joshua, M.A. (1991), La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigner, avec un exemple de la transposition didactique, Grenoble, La Pensée Sauvage.

Crețu, C. (1998), Curriculum diferențiat și personalizat, Editura Polirom.

Iași.

D'Hamaut, L. (1981), Programe de învățământ și educație permanentă, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Fischbein, E. (1963), Conceptele figurate, Editura Academiei, București.

Giordan, A. (1986), „Quelle education scientifique pour le quotidien?”, în Giordan A.; Martinând J.P., Education scientifique et vie quotidienne, Huitieme Journee Internationale sur l'Education Scientifique, Centre „Jean Franco”, Chamonix.

Jacobi, D. (1987), Images et discours de la vulgarisation scientifique, Petre Lang, Berne.

Jonnaert, Ph; Vander Borcht, CJ? (1999), Crier des condttions d'apprentissage. Un cadre de rifirence socio-constructiviste pour une formation didactique des enseignants, De Boeck & Larcier, Paris, Bruxelles.

Klausmeier, H.J. (1976), „Conceptual Development During the School Years”, în Cognitive Learning în Children, editori J. Lewin; V. Allen, Academic Press, New York.

Martinând, J.-L. (1986), Connaître et transformer la matière, Peter Lang.

Berne.

Martinând, J.-L. (2001), „Pratiques de reference et problematique de la reference curriculaire”, în Didactique des disciplines. Les rifirences au savoir, editor A. Terrisse, Bruxelles, de Boeck Université.

Mialaret, G. (ed.) (1979), Vocabulaire de Viducation, Presses Universitaires de France, Paris.

Niculescu, R.M. (2003), Teoria și managementul curriculum-ului, Editura Universității „Transilvania”, Brașov.

Păun, E. (1989), „Rolul cunoștințelor empirice în însușirea noțiunilor științifice”, în Revista de pedagogie, nr. 11.

Păun, E. (1990), „Noi tendințe în organizarea conținuturilor educației științifice”, în Revista de pedagogie, nr. 1.

Păun, E. (2003), „Transpoziția didactică – un proces de resemnificare curriculară”, în Omagiu profesorului Miron Ionescu. Studii și reflecții despre educație, coord. V. Chiș; C. Stan; M. Bocoș, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Radu, I. (2009) „Procesul de învățământ”, în Didactica modernă, coord. M. Ionescu; I. Radu, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Ungureanu, D. (1999), Educație și curriculum, Editura Eurostampa, Timișoara.

Zlate, M. (1973), Empiric și științific în învățare, însușirea conceptelor biologice, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Tema nr. 3

DOMENIILE CURRICULUM-ULUI: TIPURI DE CURRICULUM;
MEDII CURRICULARE; CICLURI CURRICULARE; ARII
CURRICULARE; NIVELURI, CICLURI, FILIERE, PROFILURI ȘI
SPECIALIZĂRI

O Obiective/competențe vizate prin studiul temei:

01 – să clasifice curriculum-ul folosind diferite criterii de clasificare

02 – să observe interacțiunile care se stabilesc între diferite tipuri de curriculum, ca bază pentru înțelegerea multidimensionalității experiențelor de învățare

03 – să explicitizeze relația dintre curriculum și evaluare având ca suport modelul grafic elaborat de profesor

04 – să descrie tipologia Curriculum-ului Național operant în cadrul sistemului de învățământ din România

05 – să identifice și să sintetizeze principalele medii curriculare

06 – să caracterizeze ciclurile curriculare existente în sistemul de învățământ românesc

07 – să explice rațiunea introducerii ariilor curriculare și implicațiile acestui demers

Og – să discrimineze între domeniile curriculare: niveluri, cicluri, filiere, profiluri și specializări

09 – să analizeze critic-constructiv structura sistemului de învățământ din România, inclusiv a nivelurilor educaționale – valorificate ca instrumente de analizare și comparare a programelor educaționale

JFJ Termeni și Sintagme-Cheie: domeniile curriculum-ului/domeniile curriculare, tipuri de curriculum, medii curriculare, cicluri curriculare, arii curriculare, niveluri, cicluri, filiere, profiluri și specializări

— \Jklb. li. 5" 1

Suport teoretic:

1. Tipuri de curriculum

Curriculum-ul, înțeles în integralitatea și globalitatea sa, poate fi categorisit în funcție de diverse criterii, unele dintre acestea fiind sintetizate în continuare. Facem precizarea că între diferitele tipuri de curriculum se stabilesc, în mod firesc, multiple interacțiuni. Tipologiile curriculare îi sunt utile practicianului în înțelegerea multidimensionalității experiențelor de învățare.

1) În funcție de forma educației cu care se corelează:

curriculum formal (curriculum oficial)

curriculum neformal/nonformal curriculum informal.

Curriculum-ul formal/oficial/intenționat este cel prescris oficial, care are un statut formal și care cuprinde toate documentele școlare oficiale ce stau la baza proiectării activității instructiv-educative la toate nivelurile sistemului și procesului de învățământ. El reprezintă Rezultatul activității unei echipe interdisciplinare de lucru, este validat de factorii educaționali de decizie și include următoarele documente oficiale: documente de politică a educației, documente de politică școlară, planuri de învățământ, programe școlare și universitare, manuale școlare și universitare, ghiduri, îndrumătoare și materiale metodice-suport, instrumente de evaluare.

Curriculum-ul neformal/nonformal vizează obiectivele și conținuturile activităților instructiv-educative neformale/nonformale, care au caracter opțional, sunt complementare școlii, structurate și organizate într-un cadru instituționalizat extrașcolar (de exemplu, în cluburi, asociații artistice și sportive, case ale elevilor și studenților,

tabere ș.a.m.d.).

Curriculum-ul informai cuprinde ansamblul experiențelor de învățare și dezvoltare indirecte, care apar în contextul situațiilor de viață și de activitate cotidiană, ca urmare a interacțiunilor celui care învață cu mijloacele de comunicare în masă (Internetul, mass-media), a interacțiunilor din mediul social, cultural, economic, familial, al grupului de prieteni, al comunității etc. Practic, curriculum-ul informai emerge din ocaziile de învățare oferite de societăți și agenții educaționale, mass-media, muzee, instituții culturale, religioase, organizații ale comunităților locale, familie ș.a.

2) în funcție de criteriul cercetării fundamentale a curriculum-ului, distingem categoriile:

curriculum general/curriculum comun, trunchi comun de cultură generală/curriculum central/core curriculum/curriculum de bază curriculum de profil și specializat curriculum ascuns/subliminal/implementat.

Curriculum-ul general/curriculum comun/trunchi comun de cultură generală/curriculum central/core curriculum/curriculum de bază este asociat cu obiectivele generale ale educației și cu conținuturile educației generale – sistemul de cunoștințe, abilități intelectuale și practice, competențe, stiluri atitudinale, strategii, modele acționate și comportamentale de bază etc, obligatorii pentru educați pe parcursul primelor trepte ale școlarității. Durata educației generale variază în sistemele de învățământ din fiecare țară, de la învățământul primar la cel secundar și chiar peste acest nivel.

Curriculum-ul general nu vizează specializarea în raport cu un domeniu particular de activitate și de cunoaștere.

Conținuturile educației generale sunt revizuite avându-se în vedere multitudinea de factori implicați în selectarea și dimensionarea lor (vezi tema „Conținutul învățământului – vector ai curriculum-ului”).

Curriculum-ul de profil și specializat pe categorii de cunoștințe, abilități, competențe și aptitudini (în diverse domenii: muzică, literatură, științe, sport, arte plastice etc.) este focalizat pe exersarea abilităților intelectuale și practice, pe dezvoltarea, îmbogățirea și rafinarea competențelor, pe formarea comportamentelor eficiente specifice diferitelor domenii de cunoaștere și de activitate (științe exacte, științe umaniste, arte plastice etc), susceptibile de a determina

performanțe calitativ superioare.

Curriculum-ul ascuns/subliminal/implementat se referă la efecte ale programelor educaționale care pot apărea ca urmare a influențelor explicite și implicite, directe și indirecte, provenite din interior, respectiv din ambianța educațională, și din exterior, respectiv dinspre mediul psihosocial și cultural al grupeii, al clasei, al școlii, facultății și universității.

Ambianța educațională este circumscrisă, în special, de sistemul relațiilor interpersonale elev-elev, profesor-profesor, elev-profesor, elev-director de instituție, profesor-director de instituție.

Câmpul psihosocial al acțiunilor didactice este dependent de calitatea spațiului educațional, de timpul școlar, de stilul educațional și de modul de desfășurare a activităților instructiv-educative.

Etosul instituției, ambianța educațională, câmpul psihosocial, respectiv climatul general, personalitatea cadrelor didactice, sistemul relațiilor interpersonale, sistemul de întăriri pozitive, de laude, încurajări, recompensări și sancționări sunt componente relevante ale mediului instrucțional, cu impact în procesul modelării personalității, asupra formării imaginii de sine, asupra configurării atitudinilor față de alții, asupra caracteristicilor sistemului propriu de valori și asupra dinamicii specifice a acestora etc. Firește că etosul școlii reprezintă mai mult decât suma componentelor amintite; el este rezultatul diverselor interacțiuni și interdependențe care se stabilesc între aceste componente, adesea al acțiunii lor complementare, conjugate și convergente.

3) În funcție de criteriul cercetării aplicative a curriculum-ului, distingem tipurile / categoriile:

curriculum formal/oficial/intenționat curriculum recomandat curriculum scris curriculum predat/operationalizat/în acțiune curriculum de suport curriculum învățat/realizat/atins curriculum evaluat/testat curriculum mascat/neintenționat curriculum exclus/eliminat.

Curriculum-ul recomandat are caracter oficial și este susținut de grupuri de experți în educație, de structuri educaționale, de autorități guvernamentale. El este considerat ghid general pentru cadrele didactice, fiind deficitar, însă, în surprinderea realităților concrete ale școlii, ale celor mai fine articulații ale acestor realități.

Curriculum-ul scris & ms, de asemenea, caracter oficial și este

specific unei anumite instituții de învățământ, unei specializări, unui program educațional etc.

Curriculum-ul predat/operaționalizat/în acțiune se referă la sistemul experiențelor de învățare și dezvoltare construite prin transpoziție didactică internă și oferite educaților de către educatori în activitățile instructiv-educative curente.

Curriculum-ul de suport cuprinde:

- Resursele umane implicate în demersurile educaționale (spre exemplu, cadre didactice, cercetători, experți, personalități științifice, cadre didactice de sprijin ș.a.);

- Sistemul ifijloacelor de învățământ: ansamblul materialelor curriculare auxiliare – îndrumătoare didactice, ghiduri metodologice, culegeri de exerciții și probleme, culegeri de texte, liste de teme, atlase, planșe, hărți, resurse multimedia, resurse hardware și software ș.a.

- Programe educaționale de certificare, de perfecționare, de formare continuă și de specializare a cadrelor didactice;

- Resursele de timp implicate în desfășurarea activităților educaționale.

Curriculum-ul învățat/realizat/atins se referă la achizițiile pe care le demonstrează educații, ca urmare a implicării lor în activitățile instructiv-educative, respectiv în situațiile de învățare construite de cadrul didactic și ca urmare a trăirii experiențelor de învățare și formare generate de situațiile de învățare. Practic, curriculum-ul învățat se concretizează în performanțele intelectuale, afectiv-motivaționale și psihomotorii ale educaților, în capacitățile, competențele, comportamentele și conduitele acestora, identificate la finele programului de studiu.

Curriculum-ul evaluat/testat se referă la partea de curriculum evaluată, la ansamblul experiențelor de învățare și dezvoltare evaluate cu ajutorul unor strategii și probe de evaluare. Pot fi supuse evaluării rezultatele școlare obținute de educați, respectiv achizițiile lor înregistrate în plan cognitiv, afectiv și psihomotoriu, prin parcurgerea programului de studiu: cunoștințe, capacități, competențe, aptitudini, atitudini, comportamente, conduite ș.a.m.d.

Curriculumul mascat/neintenționat se referă la achizițiile pe care le dobândesc educații în manieră implicită, neintenționată și ne-programată ca urmare a prezenței lor în mediul educațional.

Curriculum exclus/eliminat reprezintă acea parte a

curriculum-ului care, în mod intenționat (prin design/proiectare sau prin tradiție) sau nu (accidental), a fost lăsată în afara demersurilor de predare, deci nu a fost valorificată în construirea situațiilor de învățare.

Categoriile de curriculum identificate în funcție de criteriul cercetării aplicative a acestuia sunt condensate în secțiunea „Esențializarea și explicitarea conținutului prin intermediul unor organizatori cognitivi/scheme”, respectiv în tabelul de la punctul a și în modelul grafic, figurativ, cu valențe predictive, de la punctul b. Săgeata existentă în această figură sugerează influența evaluării asupra curriculum-ului, influență care poate fi asociată metaforic cu urmele pe care le lasă un vas care navighează pe o mare liniștită: două linii de valuri care pot reverbera la distanțe apreciabile; se poate vorbi despre efectul washback/backwash/de repercusiune/de siaj, care reprezintă influența evaluării asupra curriculum-ului, efect care poate fi:

negativ – în sensul că numai ceea ce se evaluează se predă și se învață;

pozitiv – atunci când curriculum-ul evaluat se suprapune în mod eficient și satisfăcător peste curriculum-ul învățat. Efectul de siaj poate avea și o dimensiune predictivă, astfel că a apărut conceptul de washbefore, care se referă la influența pe care evaluarea o are asupra curriculum-ului ulterior sau asupra parcursurilor educaționale din etapa/etapele următoare (A. Stoica, coord., 2001).

4) În funcție de criteriul epistemologic, distingem categoriile:

curriculum formal/oficial curriculum comun/curriculum general/trunchi comun de cultură generală/curriculum central/core curriculum/curriculum de bază curriculum specializat curriculum ascuns/subliminal/implementat curriculum informal curriculum neformal/nonformal curriculum local (zonal).

Curriculum-ul local (zonal) solicită „scanarea” nevoilor educaționale specifice ale unei comunități, în vederea proiectării de programe educaționale ca „răspunsuri” pe care școala le propune. Așadar curriculum-ul local definește nevoile de educație locale și include programe educaționale (eventual realizate în parteneriat cu agenții interesați) adecvate mediului social și economic aflat în proximitatea școlii. În funcție de particularitățile, necesitățile, solicitante și deciziile comunității, prin oferta de obiective, conținuturi,

situații de învățare-experiențe de învățare, școala tinde să se ancoreze în realitățile sociale și economice imediate și să răspundă pertinent solicitărilor acestora.

5) Tipologia Curriculum-ului Național operant în cadrul sistemului de învățământ din România (începând cu anul școlar 1998 – 1999):

curriculum-nucleu – care reprezintă aproximativ 65 – 70 % din Curriculum-ul Național curriculum la decizia școlii – care reprezintă aproximativ 30 – 35 % din Curriculum-ul Național și care poate reuni următoarele tipuri de curriculum, oferite în complementaritate cu curriculum-ul nucleu: curriculum extins; curriculum nucleu aprofundat; curriculum elaborat în școală.

Curriculum-ul nucleu (CN) reprezintă trunchiul comun, obligatoriu, adică numărul minim de ore de la fiecare disciplină obligatorie prevăzută în planurile de învățământ românești, absolut necesare pentru toate școlile și pentru toți elevii.

Curriculum-ul nucleu reprezintă unicul sistem de referință pentru evaluările și examinările externe din sistem, realizate la nivel național și pentru elaborarea standardelor curriculare de performanță.

Existența curriculum-ului nucleu asigură egalitatea șanselor la educație în sistemul de învățământ public, indiferent de regiunea țării din care provin educații, de filieră sau de tipul de instituție de învățământ.

Curriculum-ul la decizia școlii (CDS) asigură diferența de ore dintre curriculum-ul nucleu și numărul minim (la disciplinele facultative, care nu au fost incluse în curriculum-ul nucleu) sau maxim de ore pe săptămână (la disciplinele obligatorii, care au fost incluse în curriculum-ul nucleu) pentru fiecare disciplină școlară prevăzută în planurile-cadru de învățământ (deci atât pentru disciplinele obligatorii, cât și pentru cele facultative), pe ani de studiu.

Curriculum-ul la decizia școlii cuprinde, marcate cu asterisc (*), teme care nu sunt obligatorii, în legătură cu care instituția de învățământ decide oportunitatea studierii în funcție de contextul educațional concret: resurse implicate, posibilități concrete, nevoi educaționale etc.

În mod complementar curriculum-ului nucleu, școala poate oferi următoarele tipuri de curriculum: curriculum extins, curriculum nucleu aprofundat și curriculum elaborat în școală, urmărind să

răspundă nevoilor educaționale și așteptărilor elevilor și să diferențieze oferta educațională.

Curriculum-ul extins (CE) are la bază, respectiv acoperă întreaga programă școlară a disciplinei, atât elementele de conținut obligatorii, cât și cele facultative (deci și temele marcate cu asterisc). Diferența până la numărul maxim de ore prevăzute pentru o anumită disciplină se asigură prin îmbogățirea ofertei de conținuturi, situații de învățare și experiențe de învățare prevăzute de curriculum-ul nucleu.

Curriculum-ul nucleu aprofundat (CAN) are la bază exclusiv trunchiul comun, respectiv elementele de conținut obligatorii. Diferența până la numărul maxim de ore prevăzute pentru o anumită disciplină obligatorie se asigură prin reluarea, expansiunea și aprofundarea curriculum-ului nucleu, respectiv prin diversificarea activităților și experiențelor de învățare, până la acoperirea numărului maxim de ore pentru fiecare disciplină obligatorie.

Curriculum-ul elaborat în școală (CES) este acel tip de proiect pedagogic care conține, cu statut opțional, diverse discipline de studiu propuse de instituția de învățământ (eventual, avizate de Inspectoratele școlare) sau alese de aceasta din lista elaborată la nivel de minister. Fiecare profesor are oportunitatea de a participa în mod direct la elaborarea curriculum-ului, în funcție de condițiile concrete în care se va desfășura activitatea didactică, de resursele umane și materiale existente în școală, de situațiile specifice ale școlilor, de interesul elevilor, de opțiunea elevilor și a familiilor acestora, de necesitățile comunității locale; practic, disciplinele opționale reflectă nevoile educaționale și posibilitățile individuale de studiu, curriculum-ul individual, propriu elevului.

Disciplinele opționale propun oferte educaționale specifice școlii, catedrelor și profesorilor acesteia; opționalele se pot proiecta în viziune monodisciplinară, respectiv la nivelul unei discipline, la nivelul unei arii curriculare sau la nivelul mai multor arii curriculare, sunt avizate în școală și aprobate la nivelul Inspectoratelor Școlare Județene (vezi și tema „Produsele curriculare”).

Opționalul la nivelul disciplinei constă într-un sistem de activități educaționale propuse de către catedrele școlii sau de către cadrele didactice și presupune formularea unor obiective de referință/competențe specifice care nu apar în programa școlară a disciplinei, respectiv în curriculum-ul nucleu.

Opționalul la nivelul ariei curriculare presupune operaționalizarea unei teme care implică cel puțin două discipline dintr-o arie curriculară, astfel încât ele pot fi propuse de un cadru didactic sau de echipe de cadre didactice, care prelucrează și articulează atent conținuturile implicate. Valorificându-se, ca punct de plecare, obiectivele cadru/competențele generale ale disciplinelor implicate, propunătorul/propunătorii acestor opționale formulează obiective de referință/ competențe specifice din perspectiva problematicii opționalului.

Opționalul la nivelul mai multor arii curriculare implică întrepătrunderea a cel puțin două discipline aparținând unor arii curriculare diferite, astfel încât informațiile cu care operează elevii au caracter complex și permit dobândirea de către aceștia a unor achiziții cognitive înalte și formarea unor competențe complexe (spre exemplu, elevii devin apți să realizeze evaluări, sinteze, generalizări, transferuri cognitive ș.a.m.d.).

Obiectivele educaționale/competențele generale urmărite de către propunător/ propunători sunt complexe și au caracter interdisciplinar sau transdisciplinar, datorită punerii în relație a unor conținuturi aparținând mai multor arii curriculare.

Curriculum-ul elaborat în școală nu constituie obiectul evaluărilor și examinărilor externe, naționale. Cadrului didactic care elaborează acest tip de curriculum îi revine sarcina de a proiecta, pe lângă obiectivele educaționale și conținuturile instructiv-educative, competențele și performanțele așteptate de la elevi, precum și probele de evaluare corespunzătoare, subordonate finalităților educaționale propuse prin studiul disciplinei.

2. Mediile curriculare – T

Mediile curriculare reprezintă ambianțe generale, care, cu deosebire prin coordonatele spațio-temporale, materiale și ideologice, influențează semnificativ demersurile de proiectare a curriculum-ului și, implicit, a activităților curriculare. De asemenea, ele oferă cadrul și perspectivele/direcțiile specifice de evoluție a tipurilor! curriculare, pe care le subsumează.

În esența lor, mediile curriculare sunt categorii pedagogice abstracte, dat fiind gradul lor ridicat de generalitate. Astfel se explică și multitudinea de posibilități de clasificare a lor, dintre care ne oprim la următoarea (S. Cristea, 2000):

2.1. Mediile curriculare exterioare școlii:

- Structura sistemului social general;
- Coordonatele sistemului economic;
- Sistemul de comunicare;
- Sistemul cunoașterii științifice;
- Sistemul tehnologic (tehnica și tehnologia);
- Sistemul moral;
- Sistemul religios, al credințelor;
- Sistemul estetic;
- Sistemul de dezvoltare și maturizare umană (asistența medicală, socială, psihopedagogică etc).

2.2. Mediile curriculare ale școlii – includ ansamblul articulat, sistemul de elemente funcționale care condiționează proiectarea și realizarea activităților educaționale din școală:

- Organizarea particulară a sistemului educațional național pe niveluri de învățământ și pe trepte de școlaritate;
- Configurarea specifică, coerența și consistența internă a nivelurilor și treptelor școlare;
- Articulările și interdependența dintre nivelurile și treptele școlare, pe de o parte și ciclurile curriculare, pe de altă parte;
- Adaptarea și ameliorarea continue ale sistemului de formare inițială și continuă a personalului didactic;
- Responsabilizarea, responsabilitatea și eficiența pedagogică a instituțiilor angajate în proiectarea, realizarea și dezvoltarea aurală.

2.3. Mediile curriculare aflate la intersecția dintre sistemul social global și cel educațional:

mediul curricular managerial, respectiv mediul curricular al politicii educaționale naționale și al administrației centrale în educație (D. Ungureanu, 1999);

- Mediul curricular cultural;
- Mediul curricular economic;
- Mediul curricular comunitar;
- Mediul curricular al tehnologiilor didactice.

Mediile curriculare au valoare de suport logic, care facilitează delimitarea ciclurilor curriculare și a ariilor curriculare.

3. Ciclurile curriculare

Rățiunea introducerii ciclurilor curriculare în teoria și practica

curriculum-ului a fost asigurarea unei funcționalități optime a sistemelor naționale de învățământ, care o perioadă îndelungată au fost organizate doar pe cicluri de școlaritate rigide și formale – segmente cu care s-a operat numai din perspectivă administrativă, la nivel de sistem și nu de proces de învățământ.

Așadar, conceptul de ciclu curricular s-a consacrat în teoria și practica educației pentru delimitarea, din perspectivă psihopedagogică și didactică a diferitelor segmente ale școlarității. Ciclurile curriculare se suprapun peste structura formală a sistemului de învățământ cu scopul de a valoriza finalitățile educaționale, de a focaliza învățarea asupra obiectivului major al fiecărei etape școlare și de a regla procesul de învățământ prin decizii și intervenții de natură curriculară. Astfel, ciclurile curriculare trebuie să asigure continuitatea demersului instructiv-educativ de la o treaptă de școlarizare la alta. De altfel, ele au fost concepute în baza principiului funcționalității, care recomandă adaptarea disciplinelor de studiu și, implicit, a ariilor curriculare la particularitățile de vârstă ale subiecților educației și gruparea programelor de studii pe cicluri de școlaritate optime. Principiul funcționalității, coroborat cu o serie de strategii de organizare internă a curriculum-ului, a determinat structurarea procesului de învățământ în cicluri curriculare.

Ciclurile curriculare reprezintă periodizări/segmentări ale școlarității pe mai mulți ani de studiu (structuri intrinseci) care au în comun anumite finalități educaționale și sisteme metodologice. Din punct de vedere structural și funcțional, periodizarea școlarității pe cicluri curriculare a stat la baza generării planurilor de învățământ, programelor și manualelor școlare pentru fiecare ciclu de învățământ. La nivel operațional, introducerea ciclurilor curriculare a impus modificări ale metodologiei de predare a disciplinelor școlare și a solicitat regândirea strategiilor didactice prin adaptarea acestora la obiectivele curriculare și la nivelul de vârstă al elevilor.

Prin adaptări interne, prin abordări flexibile, prin finalitățile urmărite și prin strategiile didactice adoptate, ciclurile curriculare trebuie să asigure:

continuitatea firească a demersului instructiv-educativ de la o treaptă de școlarizare la alta (respectiv învățământ preprimar – învățământ primar; învățământ primar – gimnaziu; gimnaziu – liceu) – ca premisă a realizării unui învățământ de calitate;

continuitatea abordărilor la nivel didactic și metodic, îndeosebi prin transfer de metode de la un ciclu la altul;

stabilirea de conexiuni intrași interdisciplinare explicite la nivelul curriculum-ului, având ca elemente de raportare permanentă obiectivele generale urmărite;

construirea unei structuri a sistemului de învățământ mai bine corelată cu vârsta psihologică a elevilor, cu particularitățile psiho-individuale ale acestora, cu potențialitățile acestora, structură care accentuează importanța procesului de învățământ, îl valorizează. Curriculum-ul Național din țara noastră cuprinde următoarele cicluri curriculare, fiecare dintre ele având obiective specifice, care conferă diferitelor etape ale școlarității o serie de dominante ce se reflectă cu deosebire în structura programelor școlare:

1. Ciclul achizițiilor fundamentale (grupa mare pregătitoare – clasa a

U-a) are ca obiectiv major acomodarea preșcolarilor cu cerințele sistemului școlar și alfabetizarea primară/inițială:

formarea și modelarea unor deprinderi de bază (scrisul, cititul, calculul aritmetic);

stimularea copilului în direcția perceperii, observării și cunoașterii mediului înconjurător;

stimularea potențialului creativ al copilului, a intuiției, imaginației, originalității și creativității sale;

asigurarea și dezvoltarea motivației pentru învățare și pentru cunoaștere.

2. Ciclul de dezvoltare (clasa a III-a – clasa a VI-a) are ca obiectiv major formarea și modelarea capacităților de bază necesare pentru continuarea studiilor.

multiplicarea și dezvoltarea achizițiilor lingvistice și încurajarea folosirii limbii române, a limbii materne și a limbilor străine pentru exprimare și transmitere de mesaje în situații variate de comunicare interumană; exersarea și dezvoltarea unei gândiri logice, raționale, structurate, active; formarea și dezvoltarea competenței de abordare și rezolvare de probleme:

familiarizarea cu abordarea multidisciplinară, pluridisciplinară și interdisciplinară a domeniilor cunoașterii;

asimilarea unui sistem de valori consonante cu o societate democratică și pluralistă;

Încurajarea talentului, a experienței și a expresiei/exprimării proprii personalități în diferite forme de artă;

dezvoltarea responsabilității pentru propria sănătate și dezvoltare; dezvoltarea unei atitudini responsabile față de mediu.

3. Ciclul de observare și orientare (clasa a VII-a – clasa a IX-a) vizează ca obiectiv major orientarea în vederea fundamentării și optimizării opțiunii școlare și profesionale ulterioare:

descoperirea de către elev a propriilor aptitudini, afinități, aspirații și valori și articularea acestora în scopul construirii unei imagini de sine pozitive;

dezvoltarea capacității de analiză și evaluare a nivelului de competențe dobândite prin învățare, prin instruire și formare, în scopul orientării pertinente și justificate spre o anumită carieră profesională;

dezvoltarea capacității de a comunica în mod complex, inclusiv prin folosirea de limbaje specializate, proprii diferitelor domenii ale cunoașterii;

dezvoltarea gândirii independente, critice și autonome și a responsabilității față de propria integrare în mediul social și profesional.

4. Ciclul de aprofundare (clasa a X-a – clasa a XI-a) are ca obiectiv major aprofundarea/adâncirea studiului în profilul ales și în specializarea aleasă, acest ciclu curricular asigurând, în același timp, o pregătire generală pe baza opțiunilor din celelalte arii curriculare. El vizează:

dezvoltarea și modelarea competențelor cognitive care permit relaționarea informațiilor din domenii înrudite ale cunoașterii; dezvoltarea și modelarea competențelor socio-culturale care permit integrarea activă în diferite grupuri sociale;

formarea unei atitudini pozitive și responsabile față de acțiunile personale cu impact asupra mediului social;

exersarea imaginației și creativității ca surse ale unei vieți personale și sociale de calitate.

5. Ciclul de specializare (clasa a XII-a) are ca obiectiv major pregătirea în vederea integrării eficiente în învățământul universitar de profil sau pe piața muncii. El vizează:

dobândirea încrederii în sine, în propriul potențial de cunoaștere și construirea unei imagini pozitive asupra reușitei

personale; abordarea eficientă a diferitelor situații profesionale și de viață și luarea unor decizii adecvate în contextul dinamicii condițiilor sociale și profesionale;

Înțelegerea și utilizarea modelelor de funcționare a societății, de schimbare și de inovare socială.

4. Ariile curriculare

În teoria și practica curriculum-ului, ariile curriculare reprezintă domenii curriculare noi, delimitate, având ca fundament principiul selecției și ierarhizării culturale a cunoașterii. Depășindu-se viziunea tradițională, în conformitate cu care disciplinele de învățământ sunt „simple” decupaje din cunoașterea umană și din cultură, ariile curriculare propun relații funcționale între discipline; structurarea planurilor-cadru de învățământ pe arii curriculare asigură continuitatea și integralitatea demersului didactic pe întreg parcursul școlar al fiecărui elev. Practic, ariile curriculare reprezintă mai mult decât alăturări și grupaje de discipline, ansambluri și combinații funcționale de discipline de învățământ. Ca și categorie fundamentală a Curriculum-ului Național, ariile curriculare grupează/reunesc anumite discipline școlare în funcție de dominantele lor educaționale, de compatibilitatea dintre ele, de caracterul lor complementar și convergența din perspectivă funcțională. Reunind mai multe domenii ale cunoașterii, ariile curriculare oferă o viziune mulțiși/sau interdisciplinară asupra disciplinelor de studiu pe care planul-cadru de învățământ le include și le interrelaționează și, astfel, asigură o coerență a demersurilor de influențare a elevilor în sens formativ și informativ. S-a renunțat, așadar, la viziunea tradițională în care ariile curriculare cuprindeau ansambluri de obiecte de învățământ abordate monodisciplinar, insular, în conformitate cu domeniul de cercetare al fiecărei științe particulare. Practic, devine posibil ca abordările și demersurile monodisciplinare să fie integrate în cadre și referențiale interdisciplinare.

Ariile curriculare sunt stabilite în mod științific, în funcție de finalitățile educației, pe baza unor criterii epistemologice și psihopedagogice; în timpul școlarității obligatorii și a liceului, ariile curriculare rămân neschimbate ca denumire, dar ponderea lor pe cicluri și pe clase este variabilă în funcție de vârsta subiecților educației și de dominantele ciclurilor curriculare.

Îți țara noastră, Curriciălum-ul Național este structurat pe șapte arii curriculare pentru întreg învățământul preuniversitar (clasele I-XII/XIII), arii selectate în conformitate cu finalitățile învățământului și în funcție de importanța diverselor domenii culturale care structurează personalitatea umană, precum și de conexiunile imediate dintre aceste domenii. Cele șapte arii, %între care se stabilește un echilibru dinamic, sunt următoarele: Limbă și comunicare, Matematică și științe ale naturii, Om și societate, Arte, Educație fizică și sport, Tehnologii, Consiliere și orientare.

5. Niveluri, cicluri, filiere și profiluri/specializări

Nivelurile de învățământ sunt ierarhizate vertical, diacronic, fiind legate în același timp de vârsta, de nevoile educaționale ale educabililor și de gradul de dificultate al conținuturilor învățării. Învățământul românesc este structurat, în prezent, pe următoarele niveluri de învățământ: nivelul preșcolar, nivelul primar, nivelul secundar, nivelul superior.

Ciclurile de învățământ se caracterizează, la fel ca nivelurile de învățământ, printr-o structură ierarhizantă în plan vertical, diacronic; în comparație cu nivelurile de învățământ, ciclurile de învățământ explicitează mai mult periodizarea școlarității. Un nivel de învățământ poate avea aceeași denumire cu un ciclu de învățământ sau un nivel poate să reunească mai multe cicluri de învățământ. În învățământul preuniversitar românesc se disting: ciclul antepreșcolar, ciclul preșcolar, ciclul elementar, ciclul secundar inferior (gimnazial), ciclul secundar superior (liceul).

Filierele sunt domenii curriculare care, spre deosebire de nivelurile și ciclurile de învățământ, segmentează curriculum-ul global pe orizontală (și nu pe verticală) în sectoare – acest lucru fiind posibil doar în zona educației postobli-gatorii (ciclul secundar superior). În învățământul secundar superior românesc» după absolvirea clasei a IX-a, coexistă următoarele filiere: liceul, școala profesională, școala complementară (școala de ucenici).

La rândul ei, filiera liceală integrează trei subfiliiere: filiera teoretică; filiera tehnologică;

filierea vocațională. De asemenea, se poate vorbi și de filiere în zona învățământului superior: filiera postliceală (școlile postliceale, școlile de maiștri); filiera universitară, care include trei subfiliiere de bază:

Învățământ universitar de scurtă durată (colegii universitare) – care în prezent nu mai există în țara noastră; învățământ universitar de lungă durată (facultăți); învățământ postuniversitar – studii masterale, studii doctorale, specializări profesionale. În cadrul Curriculum-ului Național din România, pentru liceu s-au instalat structuri diferențiate pe filiere, profiluri și specializări (cu planuri-cadru de învățământ proprii), ceea ce duce la conturarea unor licee cu personalitate proprie, cu o ofertă educațională specifică. Filierele, profilurile și specializările din țara noastră sunt următoarele:

Pentru filiera teoretică:

- Profilul umanist: specializările: – filologie
- Limbi moderne
- Limbi clasice
- Istorie-geografie
- Științe socio-umane
- Profilul real: specializările: – matematică-fizică
- Fizică-chimie
- Chimie-biologie

Pentru filiera tehnologică: profilurile: – tehnologii informaționale

- Tehnic
 - Comerț-servicii
 - Resurse naturale și protecția mediului
- Pentru filiera vocațională: profilurile: – sportiv
- Militar
 - Artistic
 - Teologic
 - Pedagogic.

În învățământul universitar profilurile și specializările sunt stabilite în mod oficial, în documente oficiale, formale, în baza cărora se realizează și procedurile de autorizare și acreditare ale specializărilor și ale instituțiilor de învățământ superior. Profilurile sunt corelate cu anumite facultăți, iar specializările reprezintă, practic, secțiile facultății de profil.

În legătură cu așteptările societăților vizavi de formarea profesorilor, s-a consacrat sintagma „nivel educațional”, care se referă la o gradare, o poziționare pe o anumită scară a experiențelor de învățare și a competențelor corespunzătoare unui program

educațional. În sens mai larg, sintagma se referă la gradul de complexitate al conținutului unui tip de program educațional.

Din rațiuni pragmatice, la începutul anilor '70, UNESCO a elaborat o clasificare internațională a nivelurilor educaționale ISCED (International Standard Classification), ca instrument de analiză și comparare a duratei și a tipurilor programelor educaționale. Astfel, clasificarea ISCED era destinată centralizării și formalizării statisticilor educaționale proprii diverselor țări, precum și la nivel internațional. Ea a fost aprobată la a XXV-a sesiune a Conferinței Internaționale pentru Educație în 1975, la Geneva, și aprobată ulterior cu ocazia celei de a X-a sesiuni a Conferinței Generale UNESCO de la Paris, prilej cu care s-a adoptat recomandarea revizuită cu privire la Standardizarea Internațională a Statisticilor Educaționale. Firește că modificările paradigmatică din câmpul educației și experiența acumulată în timp în ceea ce privește utilizarea acestui instrument de către autoritățile naționale și organizațiile internaționale au impus revizuirea și actualizarea lui.

Prezentăm, spre exemplificare, organigrama sistemului de învățământ românesc, esențializată în formă tabelară, vezi secțiunea „Esențializarea și explicitarea conținutului prin intermediul unor organizatori cognitivi/scheme”, tabelul de la punctul d (sursa: www.edu.ro, Reforma învățământului obligatoriu în România, p. 12), și sub formă de diagramă, vezi secțiunea „Esențializarea și explicitarea conținutului prin intermediul unor organizatori cognitivi/scheme”, respectiv modelul de la punctul e (sursa: Ministerul Învățământului, Institutul de Științe ale Educației, Reforma învățământului din România: condiții și perspective, București, 1993, p. 73).

Sistemul românesc de formare inițială a cadrelor didactice, fiind corelat cu învățământul universitar, reclamă o pregătire corespunzătoare nivelului ISCED 5. Mai mult, există o tendință la nivel național de mărire a rutei de formare inițială, ca răspuns la necesitatea de profesionalizare într-o societate în permanentă schimbare. Departe de a fi o tendință singulară în context european, ea se justifică și prin necesitatea alinierii la standardele Uniunii Europene, prin următoarele măsuri:

- O prelungirea învățământului obligatoriu la 10 clase;

- O introducerea unei noi viziuni în formarea inițială a cadrelor didactice, expusă în Strategia națională de dezvoltare a sistemului de

formare inițială și continuă a personalului didactic și a managerilor din învățământul preuniversitar, prin:

Introducerea creditelor transferabile și în formarea continuă;
prelungirea rutei de formare inițială a cadrelor didactice până la susținerea/promovarea examenului de definitivat, printr-un an de stagiu practic, asistat de mentor și de didactician;
profesionalizarea carierei didactice;
dezvoltarea unei „piețe educaționale a programelor de formare continuă ” bazată pe un sistem concurențial loial, piață prin intermediul căreia cadrele didactice să beneficieze de o ofertă diversificată din partea furnizorilor de formare continuă.

Esențializarea și explicitarea conținutului prin intermediul unor organizatori cognitivi/scheme:

a) Tipuri de curriculum în funcție de criteriul cercetării aplicative a acestuia

Nivelul Contextul Tipul de curriculum

Sistemul de învățământ

Organizarea sistemului de învățământ

— Formal/oficial/intenționat

— Recomandat

Școala (instituția de învățământ) sau clasa Condițiile concrete ale școlii sau clasei – Scris

— Predat/operationalizat/în acțiune

— Exclus/eliminat

— De suport

— Mascat/neintenționat

Elevul (și rezultatele școlare ale acestuia) Activitățile școlare ale elevului

Activitățile de evaluare ale profesorului – Învățat/realizat/atins

— Evaluat/testat b) Model grafic pentru evidențierea relației

dintre curriculum-ul intenționat, curriculum-ul predat, curriculum-ul învățat și curriculum-ul evaluat c) Structura Curriculum-ului National din România

(2)? Ce nu este curriculum-ul ascuns? Descrieți și analizați câteva elemente de curriculum ascuns care v-au marcat în perioada școlarității sau a studenției.

(3) & f Descrieți și analizați câteva elemente de curriculum mascat/

neintenționat pe care le considerați relevante pentru perioada școlarității sau a studenției.

(4) Identificați posibili factori care determină decalajele dintre: curriculum-ul scris și curriculum-ul predat; curriculum-ul predat și curriculum-ul învățat;

curriculum-ul evaluat și curriculum-ul predat; curriculum-ul evaluat și curriculum-ul învățat. Realizați analize pedagogice referitoare la raporturile dintre tipurile de curriculum amintite.

(5) Experiența acumulată în anii reformei curriculare din România arată că s-a realizat o confuzie în implementarea curriculum-ului local și a celui la decizia școlii. Curriculum-ul local (zonal) a fost denumit curriculum la decizia școlii, inversându-se astfel termenii relației: școala ajunge să decidă care sunt nevoile educaționale ale societății, ce anume se studiază, cât și cum se studiază și, practic, să configureze și această parte a curriculum-ului. În aceste condiții, curriculum-ul la decizia școlii, care presupune aprofundări și extinderi ale trunchiului comun, devine tot trunchi comun. Aceste greșeli pot fi corectate prin redenumirea curriculum-ului la decizia școlii în curriculum local sau zonal și separarea segmentului de curriculum opțional de cel zonal.

Comentați această stare de fapt și propuneți măsuri de politică educațională pentru remedierea ei.

(6)? f Realizați o analiză a nevoilor educaționale în cadrul comunității în care trăiți și propuneți câteva sugestii pentru un posibil curriculum local (zonal).

(7) Includeți în tabelul de la punctul a (secțiunea „Esențializarea și explicitarea conținutului prin intermediul unor organizatori cognitivi/scheme”)

și alte tipuri de curriculum studiate.

(8) Propuneți criterii generale pentru configurarea curriculum-ului-exclus/

eliminat și explicități în ce condiții acest tip de curriculum este acceptat de către profesori.

(9) Comentați acțiunea efectului de sîaj asupra:

- Metodelor de predare și învățare;
- Nivelurilor motivaționale ale educaților;
- Calității interacțiunilor umane și a comunicării educaționale;
- Strategiei manageriale a unității de învățămînt.

Propuneți modalități de ponderare a efectului de siaj în sens pozitiv, referindu-vă inclusiv la relația dintre evaluare și feedback.

oi) O Comentați afirmația potrivit căreia ciclurile curriculare s-au introdus cu scopul de a valoriza finalitățile educaționale urmărite și de a regla procesul de învățământ prin decizii și intervenții de natură curriculară.

(12) Precizați câteva implicații ale periodizării școlarității pe cicluri curriculare, referindu-vă atât la macronivel, cât și la micronivel educațional.

(13) Comentați următoarele atuuri ale ariilor curriculare, explicitați-le și, eventual, identificați altele:

- Permite realizarea educației în cadre și contexte interdisciplinare și chiar transdisciplinare;

- Face posibilă echilibrarea ponderilor alocate diferitelor domenii de cunoaștere și diferitelor discipline de învățământ în diferite cicluri de învățământ;

- Sunt în concordanță cu teoriile actuale ale învățării;

- Asigură continuitatea și integralitatea demersului didactic pe parcursul școlarității.

(14) f Reflecțați la așteptările pe care le aveți (sau le veți avea) de la profesorii care predau discipline de învățământ din aceeași arie curriculară. Prefigurați modalități de colaborare cu aceștia în vederea optimizării predării-învățării la disciplina de specialitate.

(15) Inventariați fundamentele formative care conferă coerență și specificitate ariei curriculare din care face parte disciplina predată și care construiesc argumentarea grupajului de discipline. Faceți referiri explicite la modul de gândire caracteristic ariei curriculare și la concretizarea acestuia.

(16) Sintetizați utilitatea studierii disciplinei „Didactica ariei curriculare” și; explicitați statutul acesteia în raport cu didacticile specialităților implicate.

(17) Propuneți denumiri de discipline opționale:

- La nivel disciplinar;

- La nivelul ariilor curriculare;

- La nivelul mai multor arii curriculare.

(18) Realizați câteva interviuri cu profesori care predau specialitatea dumneavoastră (și, eventual, și alte discipline) și stabiliți ce dificultăți practice se întâmpină în implementarea practică a ariilor

curriculare și în asigurarea funcționalității lor.

Recomandări bibliografice pentru studiul individual:

Bibliografie selectivă:

Chiș, V. (2002), Provocările pedagogiei contemporane, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Crețu, C. (2000), Teoria curriculum-ului și conținuturile educației – Curs, Editura Universității „Al. I. Cuza”, Iași.

Cristea, S. (2000), Dicționar de pedagogie, Editura Litera – Litera International, Chișinău – București.

Ionescu, M. (2007), Instrucție și educație, ediția a III-a, revăzută, „Vasile Goldiș” University Press, Arad.

Ionescu, M.; Radu, I. (coord.) (2001), Didactica modernă, ediția a II-a, revizuită, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Ionescu, M.; Chiș, V. (coord.) (2001), Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Bibliografie recomandată pentru aprofundări:

Crețu, C. (1998), Curriculum diferențiat și personalizat, Editura Polirom.

Iași.

Stoica, A. (coord.) (2001), Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori, Editura ProGnosis și S.N.E.E. (Serviciul Național de Evaluare și Examinare), București.

Ungureanu, D. (1999), Educație și curriculum, Editura Eurostampa, Timișoara.

* * * Ministerul învățământului, Institutul de Științe ale Educației (1993), Reforma învățământului din România: condiții și perspective, București. www.edu.ro, Reforma învățământului obligatoriu în România.

(19) 4 $r^* = f$ Analizați următoarea situație orientativă care evidențiază proporția variabilă a fiecărei arii curriculare pe cicluri de învățământ în funcție de vârsta educaților și de dominantele ciclurilor de învățământ (după D. Ungureanu, 1999, p. 174):

Ciclul de învățământ Aria curriculară Primar Gimnazial

Limbă și comunicare 37% 28%

Matematică și științe ale naturii 20% 28%

Om și societate 10% 16%

Arte 10% 8%

Educație fizică și sport 10% 8%

Tehnologii 8% 8%

Consiliere și orientare 5% 4%

(20) Documentați-vă în legătură cu disciplinele circumscrise ariei curriculare de interes (în care se integrează disciplina predată).

(21) C/ Realizați un studiu de caz, identificând și descriind, pentru o instituție de învățământ, mediile curriculare și componentele lor.

(22) Analizați critic-constructiv măsurile prezentate în suportul teoretic referitoare la mărirea rutei de formare inițială, ca răspuns la necesitatea de profesionalizare într-o societate în permanentă schimbare și la necesitatea alinierii la standardele Uniunii Europene.

Tema propusă explicitează, în bună măsură, ipostaza „curriculum ca reprezentare „Prut operaționalizarea principalelor topici circumscrise domeniilor curriculare: tipurile de curriculum, mediile curriculare, ciclurile curriculare, ariile curriculare, nivelurile de învățământ, cicluri de învățământ, filiere, profiluri și specializări. Totodată, abordările teoretice realizate sunt întregite cu abordări pragmatice și coroborate cu unele decizii de politică educațională care au marcat schimbări și inovații promovate prin intermediul reformei curriculare realizate în învățământul românesc în ultimul deceniu.

Asigurarea, în mod real, a dimensiunii practice a temei presupune din partea cititorului integrarea în propriul sistem de valori profesionale a unor atitudini favorabile receptării și valorizării schimbărilor și inovațiilor din învățământul românesc, reformei educaționale în general și reformei de curriculum în special.

Recomandări bibliografice pentru studiul individual:

Bibliografie selectivă:

Chiș, V. (2002), Provocările pedagogiei contemporane, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Crețu, C. (2000), Teoria curriculum-ului și conținuturile educației – Curs, Editura Universității „Al. I. Cuza”, Iași.

Criștea, S. (2000), Dicționar de pedagogie, Editura Litera – Litera International, Chișinău – București.

Ionescu, M. (2007), Instrucție și educație, ediția a III-a, revăzută, „Vasile Goldiș” University Press, Arad.

Ionescu, M.; Radu, I. (coord.) (2001), Didactica modernă, ediția a II-a, revizuită, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Ionescu, M.; Chiș, V. (coord.) (2001), Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Bibliografie recomandată pentru aprofundări:

Crețu, C. (1998), Curriculum diferențiat și personalizat, Editura Polirom.

Iași.

Stoica, A. (coord.) (2001), Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori, Editura ProGnosis și S.N.E.E. (Serviciul Național de Evaluare și Examinare), București.

Ungureanu, D. (1999), Educație și curriculum, Editura Eurostampa, Timișoara.

* * * Ministerul învățământului, Institutul de Științe ale Educației (1993), Reforma învățământului din România: condiții și perspective, București. www.edu.ro, Reforma învățământului obligatoriu în România.

ma hr. 4

PROIECTAREA CURRICULUM-ULUI

O Obiective/competențe vizate prin studiul temei:

01 – să utilizeze operațional conceptele de: proiectarea curriculum-ului/

proiectare curriculară, elaborarea curriculum-ului, implementarea curriculum-ului, monitorizarea curriculum-ului, evaluarea curriculum-ului, reglarea și optimizarea procesului curricular

02 – să explice semnificațiile și importanța principalelor etape ale procesului curricular, precum și complementaritatea dintre ele

3 – să argumenteze științific necesitatea deplasării accentului de la curriculum-ul centrat pe materia de învățat la curriculum-ul centrat pe elev

4 – să aplice în practica educațională curriculum-ul centrat pe elev și să formuleze reflecții personale legate de acest demers

5 – să aplice în practica educațională modelul de proiectare curriculară bazat pe competențe și să explicitizeze sistemul de competențe vizate

Termeni și sintagme-cheie: proces curricular, proiectarea curriculum-ului/proiectarea curriculară, elaborarea curriculum-ului, implementarea curriculum-ului, monitorizarea curriculum-ului,

evaluarea curriculum-ului, reglarea și optimizarea procesului curricular.

Suport teoretic:

1. Caracteristicile proiectării curriculare

Introducerea conceptului de „curriculum” a consacrat sintagma proiectare curriculară, care valorizează abordarea curriculară, sistemică și perspectiva sistemică, integratoare asupra întregului proces educativ.

Abordarea curriculară urmărește, cu prioritate, optimizarea raporturilor de relaționare organică și de corespondență dintre componentele structurale ale curriculum-ului: obiective educaționale, conținuturi curriculare, strategii de instruire și strategii de evaluare, precum și între acțiunile de predare, învățare și evaluare subordonate finalităților angajate la nivel de sistem educațional și de proces educațional. Așadar, abordarea curriculară promovează o concepție nouă despre selectarea, organizarea, structurarea și accesibilizarea conținuturilor, despre transpoziția didactică externă și internă, despre proiectarea și realizarea efectivă a procesului învățării; în acest context, metodologia elaborării curriculum-ului îi solicită cadrului didactic să selecționeze, să utilizeze și să articuleze toate componentele și etapele activității didactice în funcție de obiectivele educaționale urmărite, evitând marginalizarea sau izolarea unora sau favorizarea altora. Această abordare operează o inversare de termeni în ecuația învățării, în sensul că nu mai valorizează (aproape) exclusiv conținutul-stimul al învățării, ci, în principal, scopul pentru care se învață, corelat, firește, cu modul de parcurgere a procesului învățării, cu modul de implicare în învățare, precum și cu rezultatele învățării.

Abordarea curriculară favorizează valorificarea unei perspective curriculare care a determinat regândirea programelor școlare și elaborarea de manuale școlare alternative pe baza unei proiectări curriculare caracterizată prin următoarele elemente:

focalizarea instruirii pe achizițiile finale ale învățării: realizează trecerea de la programele „analitice” (concepute ca simple inventare de conținuturi, căroră le era repartizat un anumit număr de ore fără precizarea clară a finalităților educaționale) la programe școlare caracterizate prin centrarea demersurilor instructiv-educative pe obiective formative și prin corelarea sistemică judicioasă dintre obiective, conținuturi, activități de învățare și evaluare etc;

accentuarea dimensiunii acționale în formarea și dezvoltarea personalității elevilor: stimulează demersurile didactice active și interactive, care să crească eficiența învățării școlare prin stimularea participării elevilor la activitățile educaționale, a cooperării lor cu cadrul didactic și cu colegii și prin situarea lor în centrul actului instructiv-educativ;

structurarea clară a ofertei educaționale a școlii în raport cu interesele, aptitudinile și așteptările elevului, precum și cu așteptările societății, desigur, în concordanță cu dinamica cerințelor pieței muncii: asigură coerență națională în ceea ce privește finalitățile educaționale ale sistemului de învățământ în ansamblul său, finalitățile etapelor de școlarizare, reperele generale, principiile și standardele de elaborare și aplicare a curriculum-ului.

Noua proiectare curriculară presupune trecerea de la o succesiune fixă a conținuturilor existente în manualele unice la autentice practici didactice reflexive, la demersuri didactice personalizate, la valorificarea personalizată a programei școlare (care trebuie însă să fie parcursă în întregime), la citirea personalizată a manualului (respectiv a manualului alternativ), la selectarea și structurarea conținuturilor de către profesor (prin păstrarea, adaptarea, completarea, înlocuirea sau omiterea anumitor conținuturi din manualele școlare și prin realizarea transpoziției didactice interne).

Principiile generale care guvernează proiectarea curriculară sunt:

- Articularea în manieră sistemică a componentelor procesului de învățământ: finalități, conținuturi, strategii de instruire și autoinstruire, strategii de evaluare și autoevaluare;

- Asigurarea coerenței și convergenței finalităților/educaționale ale sistemului de învățământ, respectiv ale diferitelor etape de școlarizare;

- Centrarea activității educaționale pe influențarea formativă a educaților;

- Stimularea participării active și depline (intelectuale, afectiv-motivaționale și psihomotorii) a educaților, transformarea lor în parteneri în procesul propriei instruirii și formării; situarea elevului și a activității de învățare și formare a acestuia în centrul procesului educațional.

Firește că, pentru practicieni, de interes imediat sunt abordările realizate la nivel operațional, la micronivel, însă acestea sunt subsecvente unor decizii luate la nivel macro. Astfel, proiectarea curriculară presupune demersuri pedagogice orientate pe următoarele trei tipuri de decizii, interrelaționate (R. Séguin, 1991):

decizii macrostructurale de ordin filosofic și politic, care implică stabilirea opțiunilor și priorităților fundamentale (idealul educațional și finalitățile educaționale de maximă generalitate), cât și a populației-țintă, a resurselor umane, pedagogice, materiale etc. necesare sistemului educațional în ansamblu;

decizii macrostructurale de ordin pedagogic, dependente de cele anterioare, care implică trei elemente: stabilirea criteriilor de elaborare a planurilor de învățământ, stabilirea profilurilor de formare-dezvoltare a personalității educatului pe diferitele trepte ale formării sale, stabilirea modalităților de evaluare globală și parțială a nivelului de pregătire a educaților;

decizii microstructurale, care implică: stabilirea obiectivelor specifice pe discipline de învățământ sau module, stabilirea resurselor pedagogice necesare pentru realizarea obiectivelor specifice, stabilirea modalităților de evaluare parțială a educaților.

2. Modelul de proiectare curriculară centrat pe competențe – argumente din perspective multiple

Rolul cunoștințelor a fost reconsiderat în pedagogia contemporană; nu se mai valorizează preponderent cunoștințele în sine și izolate, ci integrate în structuri cuprinzătoare, alături de capacități și abilități, structuri denumite competențe. Definim competențele ca ansambluri integrate de cunoștințe, capacități și abilități de aplicare, operare și transfer al achizițiilor, care permit desfășurarea cu succes a unei activități, rezolvarea eficientă a unei probleme sau a unei clase de probleme/situații. Competențele au componente cognitive/intelectuale, afectiv-atitudinale și psihomotorii; ele utilizează, integrează și mobilizează cunoștințe, resurse cognitive, dar și afective și contextuale pertinente pentru a trata cu succes o situație, însă nu se confundă cu aceste resurse. O competență presupune o serie de operații: mobilizare de resurse adecvate, verificarea pertinentei acestor resurse, articularea lor eficientă, abordarea situației, verificarea corectitudinii rezultatului ș.a. Competențele cresc valoarea utilizării resurselor, pentru că le

ordonează, le pun în relație astfel încât ele să se completeze și să se potențeze reciproc, le structurează într-un sistem mai bogat decât simpla lor reunire aditivă.

Competența presupune „a ști să faci” calitativ, eficient și prompt, într-o categorie/clasă de situații asemănătoare sau atipice. Însă, cum conținutul sarcinilor de lucru este foarte divers, apare necesitatea formării unor competențe la fel de diverse și complexe: „Competența se naște și se va evalua la confluența verbelor: a ști, a ști să faci, a ști să fii, a ști să devii, deci nu este rezultatul acțiunii educative numai pe domeniul cognitiv, ci se raportează și la cel afectiv-attitudinal și psihomotor (R.M. Niculescu, coord., 2001, p. 226). Grație competențelor pe care le posedă, o persoană poate acționa oportun și eficient, poate gândi critic, poate alege rapid, poate lua decizii pertinente, poate selecta, analiza și sintetiza informații, poate judeca, poate argumenta, poate identifica și soluționa probleme, poate improviza în cunoștință de cauză, poate face față unor situații diverse etc.

Având în vedere complexitatea competențelor și a subcompetențelor, este recomandabil ca dezvoltarea lor să se realizeze progresiv, prin acumulări cumulative și integrative. Aceasta, cu atât mai mult cu cât, în funcție de domeniile și de abordările cu care se corelează, competențele pot fi: disciplinare (corespunzătoare câmpului unei discipline), interdisciplinare (realizate cu contribuția mai multor domenii, în maniere integratoare) și transversale/transferabile (formate/realizate longitudinal, „de-a lungul” disciplinelor de studiu și al practicilor educative și explicitate în termeni de achiziții transferabile și nu strict disciplinare).

Exemple de competențe transversale: competențe metodologice, cum ar fi: luarea de notițe, sistematizarea etc; formularea de subiecte de cercetare; formularea de situații-problemă și rezolvarea lor; stabilirea ipotezelor și verificarea lor; redactarea unui text, a unui produs media; relaționarea cu cei din jur, empatizarea cu ei; lucrul în grup, colaborarea; participarea la conducerea colectivă a unei activități; spiritul critic etc

2.1. Din perspectivă pedagogică

Opțiunea pentru un curriculum centrat pe competențe (și, firește, atitudini și valori) are în vedere accentuarea dimensiunii pragmatice, acționale în formarea personalității elevilor și focalizarea

pe achizițiile finale ale învățării.

S Modelul de proiectare curriculară centrat pe competențe simplifică și eficientizează structura curriculum-ului și, totodată, asigură o eficiență mai mare proceselor de predare, învățare și evaluare pe care le articulează. Competența devine, la toate nivelurile de analiză, unitatea cu care se operează și care orientează demersurile tuturor agenților implicați: conceptorii de curriculum, cadrele didactice, elevii, părinții, inspectorii, specialiștii în evaluare.

— Curriculum-ul este valorificat în ipostaza „curriculum-ul ca reprezentare a acțiunii”, legată strâns de ipostaza curriculum-ul ca acțiune propriu-zisă”, ceea ce presupune „traducerea” temelor de studiat în experiențe de învățare și formare relevante, pozitive, dezirabile, constructive. Astfel, se accentuează latura pragmatică a aplicării curriculum-ului prin realizarea unei legături directe, de interdependență funcțională între ce se învață (conținutul învățământului) și de ce se învață (finalitățile educaționale urmărite).

S Predarea câștigă în flexibilitate, se multiplică gradele de libertate ale profesorului, întrucât devine important ce anume trebuie format la elevi și nu conținuturile în sine. Predarea devine o activitate de organizare și conducere a proceselor de învățare, de construire a unor situații de învățare care să genereze la elevi experiențe de învățare dezirabile. Procesul de transpoziție didactică internă este facilitat datorită structurii curriculare integratoare care permite identificarea rapidă de modalități de intervenție didactică flexibile și, firește, datorită transparenței obiectivelor educaționale urmărite.

* Învățarea câștigă în relevanță și în eficiență dată fiind raportarea frecventă la practicile sociale valorizate la nivelul societății (prin intermediul transpoziției didactice se stabilesc interacțiuni între cunoașterea științifică, sistemul de valori promovate și practicile sociale implicate (vezi M. Bocoș, 2007) și devine transparentă trecerea de la cunoștințele savante și de la practicile sociale de referință la cunoștințe de predat și la cunoștințe predate).

Învățarea presupune din partea elevului realizare de demersuri informative și formative orientate de obiectivele educaționale urmărite, ceea ce conduce la dezvoltarea motivației învățării realizate de acesta. Aceasta, cu atât mai mult cu cât elevul se poate implica în procesul învățării cu propriile trăsături psiho-individuale, cu propriile stiluri cognitive și de învățare, cu inteligențele predominant dezvoltate

ș.a.m.d... De asemenea, exersarea competențelor (ca ansambluri de achiziții integrate) și, implicit, procesul de dezvoltare și rafinare a acestora presupun mobilizarea unor achiziții anterioare, cunoștințe, capacități, abilități, care sporesc încrederea în propriul potențial, dezvoltă motivația învățării și contribuie semnificativ la modelarea și dezvoltarea competențelor.

SEvaluarea este sprijinită semnificativ întrucât achizițiile finale ale elevilor sunt exprimate în termeni de competențe, ceea ce face ca acestea să fie ușor evaluabile. De asemenea, evaluarea are șanse sporite să devină autentic și explicit formativă, respectiv să permită reglarea interactivă a învățării și a predării, permițând elevului să își autoanalizeze și automonitorizeze învățarea, raportându-se la obiectivele educaționale urmărite. De asemenea, îi permite elevului să își proiecteze învățarea viitoare, iar profesorului să își modeleze și adapteze predarea prin reglări interactive.

Mai mult, abordarea curriculară permite reglarea instruirii prin elevul însuși, care este pus în situația de a anticipa trasee proprii de formare, deci realizarea unei evaluări formative. Evaluatul devine evaluator al propriilor acțiuni și, ulterior, arhitect al propriei învățări și formări, al propriilor trasee de învățare personalizate (J. Vogler, 2000; M. Manolescu, 2002; M. Bocoș, coord., 2004).

Competența include performanța și este inferată din performanță; de asemenea, pe baza performanțelor pe care le integrează, se pot realiza inferențe referitoare la comportamentul, manifestările vizibile și performanțele elevilor în viitorul imediat. Nivelul competențelor este evaluat cu ajutorul unor seturi de criterii și indicatori de performanță operațional formulați.

2.2. Din perspectiva proiectării curriculum-ului

Modelul curricular centrat pe competențe răspunde mai bine cerințelor actuale ale vieții profesionale și sociale, ale pieței muncii, grație construirii demersurilor și influențelor didactice în perspectiva dobândirii de către elevi a unor achiziții integrate care răspund în mod aplicat, pragmatic cerințelor sociale exprimate în termeni de achiziții finale ușor evaluabile. În procesul de învățământ se urmărește formarea și dezvoltarea unui sistem de competențe educaționale funcționale, de bază, cu specific acționai și care pot fi evaluate ușor, competențe necesare elevilor pentru a-și continua studiile sau pentru a se încadra pe piața muncii. De altfel, în demersul de stabilire a

competențelor s-a avut în vedere „intersecția” dintre: domeniul didactic, respectiv existența ariilor curriculare, domeniul socio-economic, respectiv pregătirea pentru piața muncii, și domeniul de cunoaștere, reprezentat în școală de o disciplină de studiu configurată în urma unui proces de transpoziție didactică externă și caracterizată printr-un mod de gândire propriu.

Aplicarea acestui model presupune valorificarea coerentă a conținuturilor ca mijloace prin care se vizează atingerea obiectivelor cadru, a obiectivelor de referință, precum și a obiectivelor operaționale, urmând ca în timp să se asigure formarea și dezvoltarea unui sistem de competențe educaționale intelectuale/cognitive, psihomotorii, afectiv-atitudinale, de comunicare și relaționare socială, de abordare a problemelor, de luare a deciziilor, de rezolvare de probleme teoretice și practice, de asumare a riscurilor, de adoptare a unor soluții personale etc. Astfel se creează premisele asigurării coerenței interne, a valențelor predictive pentru procesul de proiectare curriculară. De asemenea, se asigură caracterul generativ al modelului care poate fi adaptat în funcție de specificul, cerințele și nivelul de dezvoltare a epistemologiei didacticii fiecărei discipline și, implicit, de epistemologia cunoștințelor de referință (natura lor, evoluția lor istorică, modalitățile de realizare a transpoziției didactice), de exigențele de abordare a acestor cunoștințe, de caracteristicile intervențiilor și influențelor didactice.

2.3. Din perspectivă psihologică

Soluția curriculară a proiectării curriculum-ului pe competențe răspunde recomandărilor psihologiei cognitive referitoare la valorizarea competențelor în scopul realizării în mod eficient a transferului și mobilizării cunoștințelor și abilităților în contexte noi și dinamice. Formarea, exersarea și dezvoltarea competențelor presupune mobilizarea anumitor cunoștințe, capacități, abilități (priceperi și deprinderi) și a unor scheme de acțiune exersate și validate anterior.

2.4. Din perspectiva școlii ca instituție a comunității

Anumite competențe vizate în cadrul procesului de învățământ pot să fie social determinate, ele fiind expresia nevoilor educaționale concrete ale comunității. Astfel, se asigură premisele transparenței demersurilor educaționale realizate în școală.

Modelul currieular permite realizarea de evaluări ale școlilor (și

ale sistemului educațional) de către agenții educaționali implicați: părinți, autorități locale, sponsori etc. De asemenea, forurile competente pot realiza cu ușurință evaluări externe periodice la nivelul sistemului educațional la nivel instituțional, la nivelul curriculum-ului, al rezultatelor școlare, al investiției de resurse – umane, materiale, financiare etc.

2.5. Din perspectiva politicii educaționale

Competențele formate și dezvoltate pe parcursul educației de bază răspund condiției de a fi necesare și benefice pentru individ și pentru societate în același timp. Un curriculum centrat pe competențe poate răspunde mai bine cerințelor actuale și viitoare ale societății, ale vieții sociale și profesionale, ale pieței muncii prin centrarea demersurilor didactice pe achizițiile integrate ale elevilor. De aceea, una din direcțiile actuale de politică educațională o reprezintă stimularea dezbaterei pentru identificarea acelor valori și practici sociale dezirabile pe care școala ar trebui să le promoveze pentru a atinge finalitățile formative și informative propuse.

Din perspectiva politicii curriculare, modelul răspunde paradigmelor actuale, oferind deschideri inter și transdisciplinare, posibilitatea transcenderii disciplinelor și a cristalizării unor competențe transversale.

3. Statutul conținuturilor în proiectarea curriculară

Viziunea curriculară actuală de alcătuire a programelor școlare permite o mai bună orientare a predării, învățării și evaluării în raport cu obiective de formare care vizează competențe de nivel superior, de aplicare a achizițiilor în contexte noi și de rezolvare de probleme teoretice și practice. Proiectarea didactică nu se mai reduce astăzi la elaborarea de „programe analitice”, concepute ca inventare de teme și subteme, cărora li se repartizează un număr fix de ore, fără o raportare clară la finalități educaționale dezirabile. Conceptul de „proiectare didactică” este mult mai amplu, el fiind subordonat viziunii curriculare. În această viziune, conținuturile nu mai constituie elementul central al activităților de proiectare didactică la macronivel. Ele nu devin neimportante, nu este vorba de negarea importanței lor, ci de valorificarea valorii lor instrumentale, de valorizarea lor ca puncte de plecare în acțiunea complexă de formare a elevilor, de instruire modernă, activă și interactivă; accentul se pune pe valorificarea valențelor informative și formative ale conținuturilor și

pe flexibilitatea și adaptabilitatea acestora. Conținuturile sunt valorificate în didactica modernă ca vehicule de formare a unor competențe funcționale, ca instrumente de vehiculare cognitivă, de accesare și procesare activă și formativă a informațiilor.

Așadar, conținuturile nu trebuie să fie privite doar ca sisteme de informații, ci ele implică și strategiile de formare a competențelor condensate în finalitățile educaționale preformulate. Conținuturile în sine nu au sens decât în raport cu finalitățile educaționale urmărite, care determină practic conținuturile (modul de selectare și structurare a acestora). „Cu toate acestea se mai practică curent divizarea curriculum-ului după categoriile tradiționale inspirate de o repartiție a materiilor de predat: limba maternă, matematica, științele fizice, științele umane... Această diviziune axată pe discipline nu ar trebui să mai fie punctul de plecare al elaborării programelor; cel mult ar putea fi o fază terminală în vederea regrupării și nu a divizării capacităților elevului care se integrează în structuri conceptuale comune sau ierarhice. Punctul focal al curriculei trebuie să fie elevul și nu materia (s.n.); liniile sale de forță trebuie să fie opțiunile fundamentale ale politicii educative. De aceea, când se vorbește de conținutul curriculum-ului, trebuie să înțelegem că nu este vorba de enunțări de materii de învățat, ci de scopuri exprimate în termeni de competențe, mod de a acționa sau de a ști în general al elevului (s.n.)”. (L. D’Hainaut coord., 1981, p. 95).

În acest sens, Philippe Meineu (1993) promovează o pedagogie a subiectului, care încearcă să descrie procesele care au loc în „cutia neagră” a elevului în momentul învățării. În viziunea sa, profesorul trebuie să aibă capacitatea de a traduce conținuturile în „demersuri de instruire”, adică într-o serie de operații mentale pe care el face efortul de a le înțelege și de a le institui în clasă (Ph. Meineu, 1993, p. 52). Practic, pe măsură ce elevul învață cum să învețe, învățarea se transformă într-un proiect personal al acestuia. În acest proiect, de maximă importanță sunt operațiile și procesele mentale efectuate de elev, maniera concretă în care un element nou este integrat într-o structură cognitivă deja existentă și, implicit, competențele implicate (vezi sarcina de lucru nr. 12).

4. Interogații la care se răspunde prin proiectarea curriculară

Elaborarea curriculum-ului reprezintă un demers complet, comprehensiv, cuprinzător și, totodată, sintetic, condensat, esențializat

și dinamic, demers întreprins în realizarea unei acțiuni, în abordarea unui domeniu etc. Un curriculum în educație trebuie să fie, în primul rând, relevant prin el însuși, adică să conțină și să promoveze ceea ce este esențial, util, oportun, operativ, benefic și fezabil.

4.1. Interogații legate de dimensiunile structurală și funcțională ale <5 umculum-ului

Din punct de vedere structural și funcțional, prin construirea unui curriculum trebuie să se ofere răspunsuri la următoarele întrebări:

O Cui? i se adresează sau Cine? simt subiecții instruirii/educației/elevii (El), ce particularități de vârstă și individuale au, care sunt nevoile lor educaționale, așteptările și interesele lor, aspirațiile lor, opiniile lor, care sunt interacțiunile în care ei sunt implicați ș.a.m.d.

O De ce? sau Pentru ce? este nevoie ca ei să parcurgă programul preconizat – întrebări la care răspund obiectivele educaționale urmărite (Ob).

O Ce? anume trebuie predat/învățat sau ce anume urmează să se dezvolte, să se aprofundeze, să se multiplice, întrebări care se referă la conținuturile de învățat (Co), la selecția și ierarhizarea lor după o logică științifică și didactică, respectiv la obiectul învățării.

O Cum? anume se vor realiza predarea și învățarea, în ce tipuri de activități vor fi implicați subiecții sunt întrebări care se corelează cu deciziile strategice ale instruirii, respectiv cu ansamblul articulat de metode didactice, de mijloace de învățământ și de forme de organizare a activității didactice, combinate optim în contextele situaționale date și articulate în cadrul strategiilor de instruire utilizate

(St).

O În ce condiții? spațio-temporale, materiale și umane urmează să se deruleze o activitate cu eficiență maximă. În construirea curriculum-ului este necesar să se prevadă intervalul de timp necesar parcurgerii programimji, caracteristicile mediului educațional (Me), spațiile și condițiile fizice necesare condițiile igieni-co-sanitare, dotările materiale necesare, precum și resursele umane necesare pentru implementarea programului.

O Cum evaluăm/Cum se evaluează? efectele, rezultatele, randamentele și progresele obținute, eficiența activităților de predare și învățare. Pentru a se răspunde la această întrebarea este necesar să

se conceapă strategii, metode și tehnici de evaluare obiectivă (Ev), realizată în strânsă corelație cu obiectivele educaționale urmărite și cu conținuturile vehiculate. De asemenea, se vor supune evaluării obiectivele educaționale și competențele existente în programe, conținuturile acestora, manualele și celelalte auxiliare și suporturi curriculare. Strategiile de evaluare periodică vor servi drept instrumente de ameliorare, de reconstrucție din mers a programului educațional, de optimizare a lui.

Având în vedere dimensiunile structurală și funcțională ale curriculum-ului, putem afirma că, din perspectivă curriculară, valoarea unui program educațional (P.E.) este în funcție de (vezi „Esențializarea și explicitarea conținutului prin intermediul unor organizatori cognitivi/scheme”):

- Agenții acțiunii – profesorii/educatorii (Prși elevii/educații (El);
 - Obiectivele educaționale urmărite (Ob);
 - Conținuturile instructiv-educative vehiculate (Co);
 - Strategiile de instruire utilizate (St);
 - Condițiile spațiale, temporale și materiale, respectiv contextul și mediul asigurat (Me);
 - Strategiile de evaluare utilizate (JEV):
- P.E. = f (Pr, El, Ob, Co, St, Me, Ev).

Referindu-ne explicit la demersurile coerente de evaluare a curriculum-ului, amintim o serie de interogații specifice, subordonate, practic, interogației generale: Cum evaluăm/Cum se evaluează? De altfel, într-o evaluare coerent proiectată, răspunsurile la aceste întrebări sunt corelate, se influențează reciproc:

- O De ce se evaluează, care este scopul evaluării?
- O Ce anume dorim sau trebuie evaluat?
- O Cine este evaluatorul/cine sunt evaluatorii?
- O Care sunt criteriile de evaluare?
- O Când se evaluează?
- O Care sunt efectele (așteptate) ale evaluării?”

Evaluarea curriculum-ului în ansamblul său, la fel ca evaluarea diferitelor componente ale curriculum-ului pot reprezenta acțiuni delicate și complexe, care reclamă strategii evaluative complementare, modele acționale flexibile și metode de evaluare pertinent selectate și îmbinate.

4.2. Interogații legate de dimensiunea acțională a curriculum-ului

Din perspectivă acțională, putem vorbi de existența a patru sarcini fundamentale în elaborarea, aplicarea și conducerea unui program educațional, și anume:

- Stabilirea obiectivelor educaționale în manieră operațională;
- Structurarea situațiilor de învățare și prefigurarea experiențelor de învățare și formare care să contribuie la atingerea acestor obiective;
- Organizarea experiențelor de învățare pentru a maximiza efectul lor cumulativ;
- Evaluarea eficienței programului educațional, prin urmărirea progreselor înregistrate.

De aceea, în elaborarea curriculum-ului, există patru întrebări fundamentale, corelate, practic, cu cele patru sarcini/componente de bază amintite mai sus: O Care sunt obiectivele educaționale urmărite? O Care sunt situațiile de învățare relevante? O Cum este oportun să fie organizate experiențele de învățare? O Care este strategia de evaluare optimă?

Experiența acumulată până în prezent ne-a demonstrat că maniera cumulativă* aditivă, exclusiv lineară de îmbogățire a semnificației conceptului de curriculum nu mai este reprezentativă pentru caracterul acțional-dinamic care se impune în curriculum-ul modern. În prezent, un curriculum în aria educațională, în sensul global al termenului, trebuie să dea răspunsuri la numeroase întrebări, între care:

- Ce anume merită să fie predat/învățat/evaluat?
- Cât de extinse și de aprofundate să fie conținuturile?
- În ce pondere?
- În ce ordine?
- În paralel cu ce elemente?
- În baza căror experiențe de învățare și formare anterioare?
- În virtutea căror experiențe de învățare și formare curente?
- În ce condiții (de spațiu, de timp, materiale)?
- Prin ce activități educaționale?
- În ce anume se materializează noile achiziții (capacități, competențe, comportamente, trăsături de personalitate)?
- În ce măsură noile achiziții obținute concordă cu cele

așteptate de la educat? ș.a.m.d.

5. Etapizarea procesului curricular (de proiectare și implementare a curriculum-ului)

Proiectarea curriculum-ului reprezintă o acțiune continuă, permanentă, care precede demersurile instructiv-educative, indiferent de dimensiunea, complexitatea sau durata acestora.

La nivelul macrostructurii (la nivel național) proiectarea curriculum-ului reprezintă un proces continuu, care implică atât perioade și demersuri de schimbare profundă, cât și de stabilitate, referitoare la Curriculum-ul Național. Acest proces presupune anticiparea (în funcție de opțiunile pedagogice, filosofice și politice) ansamblului acțiunilor și operațiilor angajate în cadrul activităților de instruire și educare conform celor mai generale finalități educaționale asumate la nivelul de sistem și de proces (idealul educațional), în vederea asigurării funcționalității acestuia în sens managerial și strategic. Proiectarea curriculară este urmată de implementarea, evaluarea și ameliorarea curriculum-ului în funcție de cadrul general și marile axe/direcțiile generale ale politicii educaționale naționale. Parcurgerea tuturor acestor etape esențiale complementare ale demersului curricular îi asigură acestuia coerența, relevanța, eficiența și valoarea educativă.

La nivelul mezostructurii (la nivel județean) se pot oferi recomandări pentru proiectarea curriculum-ului la nivelul școlii, pentru coordonarea implementării acestuia, pentru evaluarea lui secvențială și finală (Inspectoratele Școlare Județene participă la luarea deciziilor curriculare alături de instituțiile de învățământ).

La nivelul microstructurii, proiectarea didactică presupune ansamblul operațiilor de anticipare a obiectivelor, conținuturilor, strategiilor instrucției și educației și strategiilor de evaluare, precum și a relațiilor dintre acestea. În cazul acestui nivel putem identifica următoarele niveluri subordonate:

Nivelul instituțional – angajează decizii referitoare la:

— Proiectarea și implementarea curriculum-ului la nivelul școlii;

— Activitatea de coordonare și monitorizare a implementării curriculum-ului;

— Evaluarea secvențială și finală a curriculum-ului (alături de instanțele superioare de la nivelul mezostructurii);

— Stabilirea relevanței și a eficienței curriculum-ului.

Nivelul catedrelor – nivel la care se elaborează elemente de curriculum la decizia școlii și de curriculum local (zonal) și se oferă consultanță educațională.

Nivelul individual – este nivelul profesorului/cadrului didactic, care, în calitate de membru al catedrei, poate participa la elaborarea curriculum-ului la decizia școlii și a curriculum-ului local/zonal.

Din perspectivă pragmatică, la nivel individual, profesorul realizează proiectarea didactică a activităților pe care le va organiza, ceea ce presupune stabilirea mentală și, de preferat, obiectivată într-un instrument didactic scris (proiect de activitate didactică/lecție) a pașilor care vor fi parcurși, ținându-se cont de condițiile instruirii, de resursele existente etc. în perspectiva organizării funcționale a procesului de învățământ, proiectarea didactică devine activitatea principală a cadrelor didactice (vezi tema „Proiectarea activității didactice”, în lucrarea Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor, ediția a II-a, revăzută, M. Bocoș; D. Jucan, 2007).

fracție, la nivelul micropedagogic, respectiv la nivel individual, curriculum-ul reprezintă un instrument de lucru care trebuie să favorizeze în principal:

— Organizarea unui proces instructiv-educativ care să aibă o bază referențială precisă, conferită de sistemul de obiective cadru și de referință sau competențe generale și competențe specifice, precum și de conținuturile instructiv-educative;

— Realizarea unei instruirii care să îi ajute pe elevi să înțeleagă complex realitatea înconjurătoare;

— Realizarea unei instruirii diferențiate, prin selectarea elementelor de conținut, a activităților de învățare, precum și a parcursurilor individuale de instruire;

— Deplasarea semnificativă de accent din zona conținuturilor (supralicitate până în prezent) în direcția construirii competențelor asumate;

— Asigurarea apropierii și articulării cât mai puternice și, în același timp, firești, între logica științelor, logica pedagogică și didactică a predării disciplinelor de studiu și logica internă a învățării acestora, vizându-se dimensiunea aplicativă a procesului curricular;

— Manifestarea creativității didactice a profesorului și

adecvarea demersurilor didactice la particularitățile elevilor.

Valorificând abordarea sistemică, putem spune că, la micronivel pedagogic, la baza elaborării și revizuirii curriculare stă ideea conform căreia proiectarea curriculum-ului presupune o anticipare, în interacțiunea lor, a finalităților educaționale de diferite grade, a conținuturilor instructiv-educative, a activităților de învățare, a strategiilor de instruire și a strategiilor de evaluare.

Etapele esențiale ale procesului curricular „sunt implicate în mod egal și converg către transformare sau dezvoltare și autodezvoltare. Proiectarea curriculum-ului poate fi interpretată mai mult ca o proiectare a experienței asimilate de elev din cadrul mai larg al experienței de învățare oferite de școală. Doar această experiență asimilată sau interiorizată devine relevantă pentru devenirea sa progresivă ca persoană independentă și capabilă să se adapteze cu succes la schimbare sau să provoace schimbări favorabile” (C. Crețu, 2000, p. 134).

Principalele etape ale demersului curricular parcurse în realizarea designului curricular și în implementarea și evaluarea curriculum-ului sunt complementare, ele asigurându-i procesualitatea ciclică necesară și evoluția în spirală ascendentă spre atingerea finalităților educaționale propuse:

A. Elaborarea/proiectarea curriculum-ului

A.1. Analiza finalităților educaționale, a competențelor generale și specifice vizate și a nevoilor educaționale ale educaților
A.2. Stabilirea obiectivelor curriculare
A.3. Selectarea disciplinelor de studiu/conținuturilor
A.4. Organizarea conținuturilor/temelor

A.5. Designul și structurarea situațiilor de învățare, prefigurarea și articularea experiențelor de învățare

B. Implementarea curriculum-ului (Organizarea situațiilor de învățare și inducerea/generarea experiențelor de învățare)

C. Evaluarea curriculum-ului (a pertinentei, eficienței și valorii sale educative)

EI. Stabilirea scopului, a strategiilor, a tferiilor și procedurilor de evaluare

C.2. Realizarea evaluării didactice secvențiale și finale

D. Reglarea și ameliorarea/optimizarea procesului curricular

A. Elaborarea/proiectarea curriculum-ului

A.1. Analiza finalităților educaționale, a competențelor generale

și specifice vizate și a nevoilor educaționale ale educaților

Proiectarea curriculum-ului are drept punct de pornire identificarea și analiza finalităților educaționale, respectiv a marilor orientări filosofice, morale, etice, ideologice, de care urmează să țină cont sistemul educativ. Cuprinzând sisteme de valori identificate și vehiculate la nivelul societății, acestea oferă sistemului educativ axe/linii directoare, îi asigură acestuia coerența și dau sens acțiunilor educaționale.

În ceea ce privește nivelul sistemului de învățământ, finalitățile generale actuale relevă preocuparea pentru formarea intelectuală (teoretizare, conceptualizare, abstractizare) și, totodată, pentru formarea abilităților și competențelor practice și pentru promovarea multidisciplinarității, a interdisciplinarității și transdisciplinarității în vederea asigurării caracterului operațional și funcțional al achizițiilor.

Analiza nevoilor educaționale presupune identificarea, deopotrivă, a trebuințelor și așteptărilor obiective (derivate din analiza situației-țintă în care se va derula acțiunea educațională, ele putând fi stabilite și în absența subiecților educației) și subiective (exprimate chiar de către elevi/subiecții educației).

Este necesar ca elevii să fie educați în vederea autocunoașterii, autochestionării și identificării propriilor trebuințe educaționale și transformării acestora în obiective, pe baza unui schimb de informații în legătură cu rolurile asumate și cu așteptările fiecărei părți implicate în procesul curricular. i

A.2. Stabilirea obiectivelor curriculare

Obiectivele curriculare se stabilesc în funcție de rolul educației, care, în viziunea lui Jacques Delors (2000, pp. 11 – 12), constă în contribuția la încurajarea indivizilor să acționeze în concordanță cu tradițiile și convingerile lor, dar în același timp să respecte pluralismul, să-și dezvolte mintea și spiritul la nivel de universalitate și să reușească transcenderea propriilor limite. Același autor consideră că misiunea educației este de „a-i permite fiecăruia dintre noi, fără excepție, să-și dezvolte talentul și să-și valorifice la maximum potențialul creativ, inclusiv responsabilitatea pentru propria viață și pentru atingerea scopurilor personale”. (J. Delors.

2000, p. 13) (pentru detalii referitoare la obiectivele curriculare, vezi tema „Finalitățile educației”).

A.3. Selectarea disciplinelor de studiu/con ținuturilor

În acțiunile de selectare a conținuturilor, se va ține seama de faptul că de maximă importanță este calitatea, operaționalitatea și funcționalitatea achizițiilor dobândite, a cunoștințelor asimilate și a competențelor formate. De asemenea, este foarte important să se achiziționeze instrumentele cognitive necesare documentării și informării, utilizării și procesării informației. Altfel spus, este necesară valorificarea conținuturilor nu ca scop în sine, ci ca mijloc pentru formarea intelectuală a elevilor, deplasarea accentului de la curriculum-ul centrat pe materia de învățat la curriculum-ul centrat pe elev, în concordanță cu evoluțiile din planul pedagogiei, al psihologiei și al altor domenii de cunoaștere.

După etapa de selectare a disciplinelor/conținuturilor, urmează operația de consemnare a lor în planurile de învățământ/programele educaționale după criterii logico-științifice, pedagogice și psihologice.

A.4. Organizarea conținuturilor/temelor

În interiorul disciplinelor de studiu selectate se realizează o organizare a conținuturilor și o programare a lor, în concordanță cu finalitățile educaționale urmărite și punând accent pe flexibilitatea, accesibilitatea și adaptabilitatea conținuturilor, pe valorificarea valențelor lor formative și informative (se realizează programele școlare sau universitare) (vezi tema „Conținutul învățământului – vector al curriculum-ului”).

A.5. Designul și structurarea situațiilor de învățare, prefigurarea și articularea experiențelor de învățare

Prin curriculum, respectiv prin intermediul unor programe concrete de studiu, proiectate pentru specializări, discipline, activități didactice, ore de curs se structurează și se propun situații de învățare susceptibile de a genera experiențele de învățare pozitive, dezirabile, constructive. Dacă profilul psihologic al elevilor sau studenților este foarte diferit, se pot concepe trasee curriculare alternative și se poate asigura flexibilitate în parcurgerea acestora.

În structurarea situațiilor de învățare și în anticiparea experiențelor de învățare (acestea se îmbină dată fiind complementaritatea dintre educația formală, cea nonformală și cea informală), se vizează următoarele:

8 – formularea obiectivelor educaționale sau chiar operaționale;

— Stabilirea tipului de experiență de învățare dezirabilă (activă; interactivă; creatoare; euristică; problematizantă; experimentală etc);

- Stabilirea formei de organizare a activității;
- Realizarea transpoziției didactice a conținuturilor;
- Stabilirea unei metodologii didactice adecvate;
- Stabilirea sistemului mijloacelor de învățământ, elaborarea/adaptarea materialelor didactice;
- Stabilirea formei de organizare a activității elevilor;
- Imaginarea activităților desfășurate de profesor și a activităților centrate pe elev, a responsabilităților și competențelor lor;

A

— Imaginarea strategiei de evaluare a programului educativ.

B. Implementarea curriculum-ului (Organizarea situațiilor de învățare și inducerea/generarea experiențelor de învățare)

Presupune aplicarea în practică a programului educativ, respectiv organizarea și realizarea situațiilor de învățare și a activităților de învățare, într-o modalitate flexibilă, creatoare, valorificând resurselor anticipate. Sunt importante: raportarea permanentă la obiectivele urmărite, conceperea de sarcini de lucru după criterii științifice, monitorizarea permanentă a procesului educațional și obținerea de feedback continuu formativ și sumativ.

Monitorizarea procesului curricular poate îmbrăca următoarele forme:

monitorizarea formativă – care este axată pe elevi și care își propune sprijinirea acestora în activitatea de învățare și de formare;

monitorizarea randamentului școlar – care presupune aplicarea de probe de evaluare în scopul stabilirii nivelului de pregătire al elevilor;

monitorizarea administrativă – care se referă la urmărirea respectării reglementărilor legale și a celor curriculare.

C. Evaluarea curriculum-ului (a pertinentei, eficienței și valorii sale educative)

reprezintă o etapă care, în mod obligatoriu, trebuie integrată în demersul de proiectare a curriculum-ului și, în niciun caz, separată de acesta. Este necesar ca evaluarea să fie atent proiectată și să aibă la bază o reflecție cuprinzătoare asupra procesului curricular, care să permită prefigurarea flexibilă a modalităților de evaluare.

EI. Stabilirea scopului, a strategiilor, a criteriilor și procedurilor de evaluare în evaluarea curriculum-ului se utilizează ca și criterii obiectivele educaționale propuse, care vor fi aduse și la cunoștința

elevilor și a studenților. În eventualitatea în care se utilizează și alte criterii, de asemenea acestea vor fi anunțate cu claritate la începutul activităților educaționale.

În ceea ce privește strategiile și procedurile de evaluare, ele vor fi gândite în funcție de obiectivele urmărite și de conținuturi, asigurându-se îmbinarea optimă a procedurilor implicate.

C.2. Realizarea evaluării didactice secvențiale și finale

Demersurile de evaluare didactică secvențială și finală sunt programate în timp, în funcție de caracteristicile proceselor curriculare. Aceste demersuri sunt sprijinite, potențate și fluentizate de feedbackul continuu formativ și, respectiv, de feedbackul continuu sumativ și ele pot viza:

- Obținerea de informații despre curriculum în ansamblu, despre relevanța, calitatea și eficiența lui;

- Obținerea de informații despre elevi și studenți (volumul și profunzimea cunoștințelor dobândite, nivelul capacităților și competențelor formate);

- Obținerea de informații despre prestația didactică a profesorului, în condițiile valorificării anumitor resurse ale instruirii.

D. Reglarea și ameliorarea/optimizarea procesului curricular

Evaluarea didactică se desfășoară în beneficiul tuturor partenerilor implicați în procesul curricular, sprijinindu-le acțiunile, este formativă și formatoare și sprijină autoevaluarea realizată de elevi. Este văzută ca un parteneriat, iar în urma evaluărilor realizate, în funcție de rezultatele și informațiile obținute, dacă este cazul, se vor elabora strategii de reglare, corective, pentru depășirea anumitor greșeli și strategii ameliorative/de optimizare a demersului curricular.

6. Responsabilități în proiectarea curriculară

Raportându-ne la procesul complex de proiectare curriculară, începând cu demersurile de proiectare globală realizate la nivel macrostructural și până la proiectarea didactică realizată la nivel microstructural! inventariem principalele responsabilități ale instituțiilor și actorilor implicați la diferitele niveluri ale sistemului educațional. De altfel, elaborarea și aplicarea curriculum-ului este o funcție integrată și integratoare a tuturor demersurilor actorilor sistemului educațional. Asigurarea coerenței, consistenței și convergenței acestor demersuri presupune ca la fiecare nivel să se asume responsabil proiectul pedagogic propriu, specific, nuanțat. De

asemenea, este imperios necesar să se conștientizeze importanța stabilirii unor relații de cooperare și parteneri at între instanțele și actorii implicați și să se realizeze demersuri în acest sens.

Scara de raportare poate include și nivelul internațional, pentru curricula și proiectele educaționale concepute în cadrul unor organizații internaționale, cum ar fi UNESCO sau Consiliul Europei, precum și pentru proiectele educaționale elaborate și conduse de echipe internaționale de specialiști.

6.1. Responsabilități la nivelul macrostructurii – nivel național, guvernamental (Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului și instituțiile de cercetare subordonate)

Se elaborează cadrul legislativ, normativele, regulamentele referitoare la concepția și implementarea curriculum-ului, precum și modelele curriculare naționale, recomandările curriculare, cadrul general de aplicare a curriculum-ului, inclusiv obiectivele educaționale și standardele de performanță generale, precum și cerințele de certificare a studiilor.

Se alocă resursele financiare necesare către inspectoratele școlare județene.

Se concep și se oferă elemente de curriculum de suport necesare la nivelul inspectoratelor școlare județene și în cadrul rețelelor școlare ale acestora.

Se elaborează și se validează strategii/tehnici și instrumente de evaluare la nivelul sistemului educațional și la nivelul anumitor componente structurale ale sistemului de învățământ t

Se evaluează impactul general al curriculum-ului la nivel de sistem, precum și eficiența componentelor structurale ale acestuia.

6.2. Responsabilități la nivelul mezostructurii – nivel teritorial, zonal, județean

— Se traduc viziunile și orientările generale în decizii de politică educațională, specific adaptate, în modele curriculare locale și se oferă consultanță educațională.

Se alocă resursele financiare necesare desfășurării proceselor curriculare și se acordă consultanță financiară.

Se elaborează liniile majore ale managementul calității programelor la toate nivelele de școlaritate și se monitorizează calitatea acestora. Se elaborează și se diseminează elemente de curriculum de suport: recomandări instrucționale, materiale didactice,

ghiduri de implementare curriculară, ghiduri metodologice, broșuri, culegeri, resurse software ș.a.

Se oferă programe educaționale acreditate, de certificare, de perfecționare, de formare continuă și de specializare a cadrelor didactice.

Se evaluează impactul general al curriculum-ului în rețeaua școlară, precum și eficiența componentelor structurale ale acestuia.

6.3. Responsabilități la nivelul microstructurii

6.3.1. Responsabilități la nivel instituțional – la nivelul instituției de învățământ, al școlii

Se asumă propriul proiect pedagogic, se construiește oferta curriculară a instituției de învățământ, se concep modele curriculare instituționale, strategii personalizate de aplicare a curriculum-ului, în conformitate cu deciziile de politică educațională generale și locale.

Se concep și se implementează programe educaționale proprii, adaptate specificului instituției de învățământ.

Se derulează programe și activități de formare continuă și de specializare a cadrelor didactice.

Se evaluează curriculum-ul în ansamblu, eficiența componentelor structurale ale acestuia, precum și curricula diferitelor discipline școlare, pe clase de elevi.

6.3.2. Responsabilități la nivelul catedrelor

Se concept și se coordonează programe de dezvoltare curriculară, respectiv de analiză, elaborare, aplicare și evaluare a unor adaptări curriculare realizate pornind de la oferta curriculară instituțională, în vederea optimizării aplicării curriculum-ului în anumite contexte pedagogice particulare. Se proiectează componenta „curriculum elaborat în școală” a curriculum-ului la decizia școlii, respectiv se propun discipline cu statut opțional concepute în viziune monodisciplinară la nivelul ariei curriculare sau la nivelul mai multor arii curriculare.

Se derulează activități de formare continuă și de specializare a cadrelor didactice.

6.3.3. Responsabilități la nivel individual – al clasei și al profesorului. Se identifică nevoite educaționale și așteptările subiecților educației. Se concep și se coordonează programe de dezvoltare curriculară, respectiv de analiză, elaborare, aplicare și evaluare a unor adaptări curriculare realizate pornind de la oferta

curriculară instituțională, în vederea optimizării aplicării curriculum-ului în anumite contexte pedagogice particulare. Se proiectează componenta „curriculum elaborat în școală” a curriculum-ului la decizia școlii, respectiv se propun discipline cu statut opțional concepute în viziune monodisciplinară, la nivelul ariei curriculare sau la nivelul mai multor arii curriculare.

Se proiectează componentele „curriculum extins” și „curriculum nucleu aprofundat” ale curriculum-ului la decizia școlii.

Se realizează următoarele acțiuni, în scopul proiectării activității didactice la nivel micro:

- Lectura personalizată a programei și a manualelor școlare;
- Elaborarea planificării calendaristice (orientative) pe termen mediu;

- Efectuarea proiectării secvențiale pe termen scurt (a unităților de învățare și a lecțiilor/activităților didactice).

Se elaborează curriculum diferențiat și individualizat (diferențierea și individualizarea curriculară, ca modalități eficiente de dezvoltare curriculară, se pot realiza: prin conținuturi; prin procesul didactic; prin mediul social, psihologic și fizic; prin produse).

Se aplică tehnica de dezvoltare curriculară bazată pe aplicarea programelor/ planurilor individualizate de învățare și educație.

Se realizează evaluarea formativă a elevilor, asigurându-se premisele sprijinirii acestora în procesul de învățare.

Se realizează evaluarea sumativă a elevilor, precum și evaluarea proceselor curriculare în ansamblul lor, în scopul luării unor decizii pedagogice destinate optimizării acestor procese.

(4) O Explicitați rolul disciplinelor de studiu/al conținuturilor în proiectarea curriculară și în structurarea programelor curriculare.

(5) O Argumentați sintetic necesitatea deplasării accentului de la curriculum-ul centrat pe materia de învățat la curriculum centrat pe elev. Comentați aserțiunea: „Idea învățământului centrat pe elev [...] a modificat în întregime modul de a aborda problema conținuturilor educației” (L. D’Hainaut coord., 1981, p. 41).

(6)? O Reflectați la necesitatea obiectivă a utilizării/integrării în practica educațională a curriculum-ului centrat pe elev. Raportându-vă la această paradigmă:

a) Realizați o listă de comportamente dezirabile ale cadrului didactic în organizarea și medierea experiențelor de învățare, în

sprijinirea activității cognitive și metacognitive a elevilor.

b) Realizați o listă de comportamente dezirabile ale elevilor.

(7) O Particularizați avantajele modelului de proiectare curriculară bazat pe competențe pentru un caz concret.

(8) & /în afara modelului de proiectare curriculară centrat pe competențe, praxisul curricular a consacrat următoarele modele: curriculum bazat pe discipline, curriculum bazat pe structuri indisciplinare, curriculum bazat pe învățarea deplină, curriculum bazat pe activitatea elevului, curriculum umanist. Încercați să explicitați fiecare din modelele amintite, realizând analize pedagogice în care să includeți argumente pro și contra utilizării lor, identificând punctele lor tari și cele slabe. Ulterior, căutați în literatura de specialitate referiri la aceste modele și comparați-le cu propriile interpretări.

(9) Aplicați cel puțin două din modelele de proiectare curriculară amintite, pentru o anumită tematică, la alegere, descriind implicațiile utilizării acestui model pentru modul de abordare practică a curriculum-ului.

(10) O Proiectați curricula pentru sisteme de activități educaționale axate pe diferite tematici, la alegere, pornind de la sisteme de valori pe care doriți să le transmiteți.

(11) Verificați și argumentați în ce măsură sunt respectate principiile generale ale proiectării curriculare în cazul curriculei elaborate (sarcina de lucru 10).

(12) în documentele curriculare oficiale se propune o grupare a competențelor în funcție de operațiile și procesele mentale solicitate: percepție, interiorizare, construire de structuri mentale, transpunere în limbaj, acomodare internă, adaptare externă. Acestea le corespund categorii de competențe organizate în jurul câtorva verbe definitorii și corelate cu o serie de concepte operaționale (precizate de noi între paranteze): receptare (identificarea de termeni, relații, procese; observarea unor fenomene, procese; perceperea unor relații, conexiuni; nominalizarea unor concepte; definirea unor concepte; culegerea de date din surse variate); prelucrarea primară a datelor (compararea unor date, stabilirea unor relatu); calcularea unor rezultate parțiale; clasificări de date; reprezentarea unor date; sortarea-discriminarea; investigarea, descoperirea, explorarea; experimentarea); algoritmizarea (reducere la o schemă sau model; anticiparea unor rezultate; reprezentarea datelor; remarcarea unor

invarianți; rezolvarea de probleme prin modelare și algoritmizare); exprimarea (descrierea unor stări, sisteme, procese, fenomene; generarea de idei, concepte, soluții; argumentarea unor enunțuri; demonstrarea); prelucrarea secundară a rezultatelor (compararea unor rezultate, date de ieșite, concluzii; calcularea, evaluarea unor rezultate; interpretarea rezultatelor; analiza de situații; elaborarea de strategii; relaționali între diferite tipuri de reprezentări între reprezentare* și obiect); transferul (aplicarea; generalizarea și particularizarea; integrarea; verificarea; optimizarea; transpunerea; negocierea; realizarea de conexiuni; adaptarea și adecvarea la context) (M. Singer, L. Sarivan, D. Oghină, L. Ciolan, 2000; <http://cnc.i se.ro>). Valorificând această taxonomie, explicitați competențele vizate prin curricula elaborată (sarcina de lucru 10).

(13) Propuneți modalități de identificare și integrare a nevoilor educaționale ale elevilor, respectiv a trebuințelor și așteptărilor lor subiective, în cadrul procesului de elaborare a curriculum-ului.

(14) Inventariați roluri specifice ale instituțiilor și actorilor implicați în:

- Proiectarea curriculum-ului unei specializări din cadrul Curriculum-ului Național din România;

- Proiectarea curriculară a unor discipline opționale:

- La nivelul disciplinei;

- La nivelul ariei curriculare;

- La nivelul mai multor arii curriculare.

(15)., Reflectați la rolurile specifice ale instituțiilor și actorilor implicați în proiectarea curriculară. Faceți propuneri pentru o strategie coerentă de pregătire și perfecționare continuă a personalului didactic, strategie care să reconsidere și să renegocieze responsabilitățile la toate nivelurile:

- Nivelul individual;

- Nivelul catedrelor;

- Nivelul instituțional;

- Nivelul teritorial – zonal, județean;

- Nivelul național, guvernamental.

Sugestii pentru luarea notițelor:

Lecturarea atentă, dar mai ales înțelegerea informațiilor oferite prin intermediul acestei teme vă vor conduce spre formarea și dezvoltarea unor competențe specifice de integrare și realizare în

practica școlară a unor demersuri de proiectare, aplicare, monitorizare și optimizare* a curriculum-ului școlar modern, capabil să asigure eficientizarea și personalizarea procesului didactic.

De asemenea, realizarea unei analize reflexive, critice, pertinente privind abordarea procesului de proiectare și implementare a Curriculum-ului Național în învățământul preuniversitar, precum și modul în care atesta este reflectat de literatura de specialitate vă va permite formularea unor judecăți de valoare proprii privind problematica amintită.

Recomandări bibliografice pentru studiul individual:

Bibliografie selectivă:

Chiș, V. (2001), Activitatea profesorului între curriculum și evaluare, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Chiș, V. (2002), Provocările pedagogiei contemporane, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Crețu, C. (2000), Teoria curriculum-ului și conținuturile educației – Curs, Editura Universității „Al. I. Cuza”, Iași.

Séguin, R. (1991), Elaboration et mise en oeuvre des programmes scolaires (Gnide methodologique), UNESCO, Paris.

Bibliografie recomandată pentru aprofundări:

Bocoș, M. (2007), Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist, ediția a II-a, revăzută, Editura Paralela 45, Pitești.

Bocoș, M. (coord.) (2004), Evaluarea în învățământul primar. Aplicații practice, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.

Bocoș, M.; Jucan, D. (2007), Teoria și metodologia instruirii Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor, ediția a II-a, revăzuți, Editura Paralela 45, Pitești.

Crețu, C. (1998), Curriculum diferențiat și personalizat, Editura Polirom.

Iași.

Delors, J. (2000), Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI, Editura Polirom, Iași.

D'Hainaut, L. (coord.) (1981), Programe de învățământ și educație permanentă, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Manolescu, M. (2002), Evaluarea școlară – un contract pedagogic, Editura Fundației Culturale „Dimitrie Bolintineanu”,

București.

Meineu, Ph. (1993) \ A pprendre... mais comment, EST, Paris.

Niculescu, R.M. (coord.) (2001) „Obiectivele educației”, în Pregătirea inițială, psihologică, pedagogică și metodică a profesorilor coord. R.M. Niculescu, Editura Universității Transilvania, Brașov.

Păun, E.; Potolea, D. (coord.) (2002), Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Editura Polirom, Iași.

Singer, ML; Sarivan, L.; Oghină, D.; Ciolan, L. (2000), „Spre un nou tip de liceu – Un model de proiectare curriculară centrat pe competențe”, în Programe școlare pentru clasa a X-a, MEN/CNC, București.

Ungureanu, D. (1999), Educație și curriculum. Editura Eurostampa, Timișoara.

Vogler, J. (coord.) (2000), Evaluarea în învățământul preuniversitar. Editura Polirom, Iași.

* * * Ministerul învățământului. Institutul de Științe ale Educației (1993), Reforma învățământului din România: condiții și perspective. București.

www.edu.ro, Reforma învățământului obligatoriu în România.

<http://cnc.i se.ro>.

Tema nr. 5

PRODUSELE CURRICULARE

O Obiective/competențe vizate prin studiul temei:

01 – să definească operațional conceptul de produs curricular în relație cu conceptele de situație de învățare și de experiență de învățare

02 – să clasifice produsele curriculare și să le caracterizeze

03 – să utilizeze corect conceptele teoretice circumscrise temei în diverse situații de instruire

04 – să formuleze întrebări pertinente pe care ar trebui să și le pună cadrul didactic pentru a realiza și selecta anumite produse curriculare auxiliare

05 – să analizeze critic, pe baza unor instrumente oferite în suportul teoretic sau pe baza unor instrumente proprii, diferite produse curriculare

06 – să elaboreze programe școlare pentru diferite tipuri de opționale – la nivelul disciplinei, la nivelul ariei curriculare și la nivelul mai multor arii curriculare

*” T Termeni și sintagme-cheie: produs curricular, produs curricular principal, produs curricular auxiliar, Curriculum-ul Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință, plan-cadru de învățământ, programă școlară, manual școlar

B = 3 I Suport teoretic:

1. Produsele curriculare: definire și taxonomie

Produsele curriculare reprezintă ansamblul documentelor școlare oficiale și neoficiale, al resurselor și al produselor care structurează în maniere specifice conținuturile învățământului și care sprijină procesul curricular în calitate de instrumente de organizare a situațiilor de învățare și de inducere/generare a experiențelor de învățare. Ele pot avea caracter oficial, spre exemplu produsele curriculare principale sau nu, spre exemplu materialele didactice de suport/auxiliare sau softurile educaționale concepute și elaborate de cadrul didactic.

Produsele curriculare pot fi clasificate după cum urmează:

1.1. Produse curriculare principale: V

— Planurile-cadru de învățământ

— Planurile de învățământ

— Programă școlară

— Manualul școlar

1.2. Produse curriculare auxiliare:

— Auxiliare curriculare

— Ghiduri metodice pentru cadrele didactice

— Materialele didactice de suport/ajutătoare

— Norme metodologice

— Îndrumătoare pentru elevi

— Caiete de activitate independentă pentru elevi

— Softuri educaționale

— Seturi multimedia

— Pachete de învățare

1.3. Produse curriculare specifice activității de proiectare didactică

(activitate realizată de către cadrul didactic):

— Planificarea calendaristică

— Proiectele unităților de învățare

— Proiectele de lecție/activitate didactică

(vezi tema „Proiectarea activității didactice”, în lucrarea Teoria

și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor, ediția a II-a, revăzută, M. Bocoș, D. Jucan, 2007).

Începând cu anul școlar 1998 – 1999, Curriculum-ul Național din România, cuprinde:

Curriculum-ul Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință – un document de politică educațională reglator din domeniul curriculum-ului. Acest document înglobează indicatori care prin natura lor vor asigura coerența, în termeni de procese și produse, a întregului sistem curricular.

Planurile-cadru de învățământ pentru clasele I-XII – documente reglatoare care delimitează ariile curriculare, disciplinele școlare și alocarea de timp minimă și maximă aferent acestora, pe niveluri de învățământ.

Programele școlare realizate pe clase și pe disciplinele prevăzute în planul-cadru.

Manuale școlare alternative.

Auxiliare curriculare, ghiduri de implementare, ghiduri metodice, îndrumătoare, metodologii de aplicare, norme metodologice, reglementări și materiale didactice de suport/ajutătoare.

2. Planurile-cadru de învățământ

2.1. Definire și caracterizare

Schimbările paradigmatică din pedagogie și din educație din anii reformei au impus decizii de politică educațională care să stimuleze participarea socială și dreptul la opțiune. Astfel, locul planului de învățământ unic, specific unui sistem social, politic și educațional autoritar, a fost luat de planurile-cadru de învățământ, care oferă premisele flexibilizării și diferențierii ofertei curriculare (spre exemplu, pe filiere, profiluri și specializări). Trecerea de la un plan-cadru generic de învățământ la mai multe planuri-cadru nu înseamnă o simplă diferențiere lingvistică sau cantitativă. Ea reflectă trecerea de la un învățământ obligatoriu, care țintește asigurarea egalității șanselor, la un învățământ în care elevii optează pentru a-și continua studiile, în care nevoile educaționale, interesele și aptitudinile acestora devin prioritare.

Planurile-cadru de învățământ pentru clasele I-XII reprezintă documente care stabilesc ariile curriculare, obiectele de studiu și resursele de timp necesare abordării acestora, pentru învățământul

primar, gimnazial și liceal, precum și pentru celelalte forme de învățământ – profesional, tehnic etc.

Planurile-cadru pentru învățământul obligatoriu reprezintă componenta reglatoare esențială a curriculum-ului național, documentul care jalonează organizarea de ansamblu și resursele umane, materiale și de timp ale procesului de predare-învățare. Ca documente curriculare oficiale în care se structurează conținutul învățământului pe niveluri de școlaritate și pe profiluri, planurile-cadru descriu modalitatea de organizare a timpului școlar sub forma unor repere orare săptămânale (cuprind numărul minim și maxim de ore) alocate pentru fiecare arie curriculară și pentru disciplinele școlare obligatorii ale fiecărui an de studiu. Aceste discipline și repere de timp obligatorii constituie curriculum-ul nucleu. Diferențierea parcursului școlar în funcție de interesele, aptitudinile și nevoile elevilor reprezintă o oportunitate educațională conferită de existența în planul de învățământ a unui anumit număr de ore alocate disciplinelor opționale sub numele de curriculum la decizia școlii. Particularizarea planului-cadru de învățământ pentru o clasă în funcție de tipul de curriculum la decizia școlii reprezintă schema orară; aceasta indică modul de îmbinare a disciplinelor obligatorii cu cele opționale pentru fiecare clasă și an de studiu, cu precizarea numărului de ore pentru care s-a optat. Schemele orare ale claselor (modalitățile concrete prin care clasele își alcătuiesc programul propriu) formează împreună schema orară a școlii.

În învățământul obligatoriu, planurile-cadru oferă soluții de optimizare a intervenției pedagogice și a bugetului de timp alocat, sporind responsabilitatea unităților de învățământ în asigurarea calității învățării, deopotrivă prin:

prevederea unui număr de ore obligatorii, respectiv structurarea de activități comune obligatorii pentru toți elevii din țară și, deci, asigurarea egalității șanselor la educație (și nu uniformizarea acesteia);

prevederea unui număr de ore la decizia școlii, respectiv propunerea de activități pe grupuri/clase de elevi, de diferențiere a parcursului/

traseului școlar, în funcție de nevoile educaționale, interesele, potențialul și aptitudinile specifice ale elevilor. Așadar, prin modalitatea de structurare a planurilor⁴; aHru se urmărește să se

asigure continuitatea și integralitatea demersului curricular pe întreg parcursul școlar al elevului. De asemenea, actualele planuri-cadru de învățământ mai au ca principale avantaje educaționale:

promovarea practicilor didactice de tip interactiv;

Încercarea de a asigura premisele realizării unui autentic învățământ formativ;

Încercarea de a induce schimbări de tip democratic la nivelul practicilor educative din școli;

proiectarea și aplicarea unui sistem de evaluare preponderent formativ; promovarea programelor școlare bazate pe modele flexibile și deschise de proiectare curriculară;

asigurarea premiselor necesare pentru ca școlile să aibă o reală decizie curriculară, pentru ca să se realizeze implicarea familiilor și a comunității locale în viața lor.

2.2. Principii de generare a planurilor-cadru de învățământ în prezent, în țara noastră se lucrează cu noi planuri-cadru de învățământ, cu care s-a operat începând din anul școlar 1998 – 1999 numai la clasele I-IV, din anul școlar 1999 – 2000 și la clasele V-IX, iar din anul școlar 2000 – 2001, inclusiv la liceu. Aceste Planuri-cadru stau la baza unui nou Curriculum Național (existent din 1998), care propune o articulare a obiectivelor educaționale, a conținuturilor învățării, a metodelor de predare, învățare și evaluare într-o manieră semidescentralizată (Curriculum-ul Național fiind alcătuit din două segmente – curriculum-ul nucleu și curriculum-ul la decizia școlii).

La baza elaborării noilor Planuri-cadru de învățământ stă un sistem de principii generale, care își propun să faciliteze formarea unei noi culturi curriculare, sistem care cuprinde două categorii de principii:

a) Principii de politică educațională:

Principiul descentralizării curriculum-ului – se referă la îmbinarea trunchiului comun/curriculum-ului nucleu cu curriculum-ul aflat la decizia școlii, trecerea (prin descentralizare curriculară) de la un învățământ general, proiectat pentru toți, relativ uniform în structură și omogen din punct de vedere al ofertei educaționale, la un învățământ pentru fiecare.

În învățământul obligatoriu numărul total de ore alocat prin planurile-cadru! pentru majoritatea obiectelor de studiu variază între un minim și un maxim. Astfel, școlile au libertatea de a concretiza

planurile-cadru prin elaborare de scheme orare proprii, cu plaje orare (specificări ale numărului minim de ore și ale numărului maxim de ore pentru o anumită disciplină de studiu) pentru disciplinele obligatorii și opționale. Avantajele plajei orare sunt:

- Pentru elevi: oferă oportunitatea de a opta pentru anumite domenii de interes și de a le aprofunda;

- Pentru profesori: asigură premisele manifestării flexibilității și libertății în alegerea demersurilor didactice, a conținuturilor curriculare, a sistemelor metodologice și a sistemelor mijloacelor de învățământ în adaptarea lor la resursele psihologice ale clasei de elevi;

- Pentru manageri: asigură premisele organizării de activități didactice în concordanță cu resursele umane și baza materială de care dispune școala. De asemenea, în învățământul obligatoriu, complementar trunchiului comun/

curriculum-ului nucleu, se elaborează curriculum-ul la decizia școlii, în cele trei variante ale sale – curriculum entins, curriculum-nucleu aprofundat, curriculum elaborat în școală. Curriculum-ul la decizia școlii urmărește să coreleze cât mai bine resursele școlii cu nevoile educaționale ale elevilor, cu așteptările și dorințele acestora. Astfel, fiecare școală își poate diferenția oferta curriculară, își creează o personalitate proprie, este valorizată și se afirmă în comunitate.

Principiul flexibilizării curriculum-ului pornește de la premisa că trecerea de la o școală unică pentru toți la o școală pentru fiecare reclamă necesitatea proiectării și implementării unui curriculum diferențiat și personalizat, proiectarea de trasee educaționale flexibile, particulare, specifice, personalizate.

Principiul descongestionării recomandă selectarea, structurarea, dimensionarea și esențializarea conținuturilor programelor școlare și diminuarea supraîncărcării informaționale. Un rol foarte important îl are procesul de transpoziție didactică (vezi tema „Conținutul învățământului – vector al curriculum-ului”).

Principiul eficienței susține proiectarea unui curriculum care să contribuie la atingerea în condiții de maximă eficiență a finalităților sistemului de învățământ, prin valorizarea rolului și ponderii diverselor componente intrinsece ale sistemului curricular în elaborarea parcursurilor de învățare și care să răspundă eficient și adecvat provocărilor secolului următor.

Principiul compatibilizării cu standardele europene din învățământ cu paradigmele educaționale promovate la nivel european, cu liniile de politică educațională asumate. De altfel, corelarea la triada tradiții viabile – realitate social-economică și culturală – valori europene reprezintă un reper fundamental pentru concepatorii de curriculum și pentru elaborarea politicilor educaționale naționale. Planurile-cadru concepute în spiritul acestui principiu se remarcă, îndeosebi, prin:

centrarea pe obiective de referință (clasele I-VIII) și pe competențe specifice (clasele IX-XII), corelate nu doar cu cunoștințe teoretice, ci și cu abilități practice și de management al procesului de învățare; selectarea științifică a unor conținuturi semnificative, relevante pentru formarea și modelarea personalității elevilor;

proiectarea unor variante de activități de învățare centrate pe elev, care să îl activeze pe acesta și să asigure atingerea finalităților propuse.

b) Principii de generare a noilor planuri-cadru de învățământ

Principiul selecției și ierarhizării culturale – se referă la decupajul domeniilor cunoașterii în domenii ale curriculum-ului școlar; el a condus la integrarea disciplinelor de studiu într-un sistem și la interrelaționarea lor, permițând structurarea Curriculum-ului Național în arii curriculare pentru întreg învățământul preuniversitar (clasele I-XII/XIII).

Acest principiu susține necesitatea realizării unor decupări din cunoașterea umană și din cultură și asigurarea de legături, de relații funcționale între aceste decupaje. Consecința didactică fundamentală a aplicării acestui principiu la nivelul planurilor-cadru de învățământ o reprezintă stabilirea denumirii disciplinelor școlare, precum și gruparea și ierarhizarea acestora în interiorul unor categorii mai largi denumite arii curriculare (vezi tema „Domeniile curriculum-ului: tipuri de curriculum, medii curriculare, cicluri curriculare, arii curriculare, niveluri, cicluri, filiere, profiluri și specializări”).

Principiul funcționalității – recomandă responsabilizarea profesorilor în ceea ce privește adaptarea disciplinelor de studiu și, implicit, a ariilor curriculare (respectiv corelarea experiențelor de învățare pe arii curriculare) la vârstele școlare, la psihologia vârstelor, la particularitățile de vârstă ale elevilor, la etapele ontogenetice ale elevilor, precum și la evoluțiile din domeniul cunoașterii. De

asemenea, acest principiu, îmbinat cu exigențele psihopedagogice, recomandă gruparea programelor de studiu preuniversitare pe cicluri de școlaritate optim dimensionate. Coroborarea principiului funcționalității cu strategiile de organizare internă a curriculum-ului a condus la structurarea procesului de învățământ în cicluri curriculare (vezi tema „Domeniile curriculum-ului: tipuri de curriculum, medii curriculare, cicluri curriculare, arii curriculare, nivele, cicluri, filiere, profiluri și specializări”).

Principiul coerenței (parcursului școlar) se referă la asigurarea caracterului omogen al parcursului școlar, la asigurarea echilibrului optim între ariile curriculare și disciplinare de studiu, în plan orizontal și vertical. Astfel, principiul are în vedere gradul de integrare orizontală și verticală a ariilor curriculare în interiorul sistemului de învățământ, precum și stabilirea unor raporturi procentuale optime între ariile curriculare, atât pe orizontală, cât și pe verticală. De asemenea, principiul se referă la raporturile procentuale optime care trebuie să se stabilească în cadrul/în interiorul ariilor curriculare între disciplinele pe care acestea le integrează.

Principiul egalității șanselor – se referă la dreptul fiecărui individ la educația comună, realizată în cadrul învățământului obligatoriu, prin parcurgerea trunchiului comun și prin valorificarea la maxim a potențialului de care dispune. Aplicarea acestui principiu impune: obligativitatea învățământului general și existența trunchiului comun, în măsură să asigure elevilor accesul la „nucleul” fiecărei componente a parcursului școlar.

Principiul racordații la social – subliniază necesitatea asigurării unor corespondențe certe între ofertele educaționale ale instituțiilor de învățământ și cerințele sociale, a unor legături optime și a unor colaborări între instituțiile de învățământ și comunitate. În termeni pragmatici, principiul se referă la necesitatea ca planurile-cadru de învățământ să fie astfel concepute încât să permită tipuri variate de ieșiri din sistemul de învățământ. Spre exemplu, absolvirea gimnaziului oferă ca oportunități de studiu programele: liceelor teoretice, liceelor tehnologice, liceelor vocaționale, școlilor profesionale, iar absolvirea liceului face posibilă angajarea pe piața muncii și oferă ca oportunități de studiu programele școlilor postliceale și programele de studii universitare.

Pentru a veni în întâmpinarea dorinței de reorientare școlară și

profesională a elevilor, este necesar să existe posibilități de trecere de la o filieră/de la un profil/ de la o specializare la altă filieră/alt profil/altă specializare, în diverse momente/puncte ale parcursului școlar.

3. Programa școlară

3.1. Programele școlare ale disciplinelor obligatorii (din trunchiul comun)

Programele școlare sunt documente curriculare oficiale care redau sintetic conținuturile învățământului, pe discipline și pe ani școlari, respectiv descriu oferta educațională a unei anumite discipline, pentru fiecare an de studiu, pentru un parcurs școlar determinat.

Programele școlare se află într-o strânsă relație cu planurile-cadru de învățământ, relație care se constituie în premisa esențială a realizării unei proiectări didactice eficiente.

În contextul educațional actual, principiul de bază în construirea curriculum-ului susține necesitatea situării elevului și a activității de învățare și formare a acestuia în centrul procesului curricular, ceea ce are drept consecințe practice imediate următoarele:

O deplasare de accent în planul practic al educației de pe dimensiunea informativă pe cea formativă a procesului curricular;

conturarea unei noi practici a proiectării curriculare, în conformitate cu noul curriculum și cu noua viziune curriculară. Noua proiectare curriculară nu mai presupune elaborarea „programelor analitice”, în termeni de inventare a diferitelor arii/unități de conținut, capitole, teme, subiecte punctuale, cărora le era repartizat un anumit număr de ore fix, rigid, fără o precizare clară a finalităților educaționale. Dimpotrivă, conținuturile sunt considerate mijloace prin care se vizează atingerea obiectivelor curriculare, cadru, de referință și operaționale propuse, drept intermediari în procesul de formare și dezvoltare la elevi a unui sistem de competențe educaționale intelectuale/cognitive, psihomorii, afectiv-atitudinale, de comunicare și relaționare socială, de luare a deciziilor, de asumare a riscurilor, de adoptare a unor soluții personale etc, a atitudinilor și comportamentelor.

Actualele programe școlare pentru învățământul preuniversitar sunt unice pe plan național și sunt elaborate la nivelul departamentelor din subordinea

Ministerului Educației și Cercetării și valorizează paradigma

competenței, fiind centrate pe competențe educaționale, astfel încât să plaseze accentul pe activitatea de învățare și formare a elevului:

— Cele pentru clasele I-VIII operează cu obiective cadru și de referință care „sunt centrate pe formare de capacități/competențe” (Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum, 1999, p. 53), exemple de activități de învățare, conținuturi și standarde curriculare de performanță.

— Cele pentru clasele IX-XII operează cu inventare de competențe educaționale generale și specifice; competențele specifice se derivă din cele generale pentru un an de studiu și lor le sunt asociate unități de conținut, valori și atitudini, care ar putea fi construite în interdependență cu formarea competențelor educaționale generale și specifice, precum și sugestii metodologice generale. De obicei, o competență generală se formează atunci când se formează și se dezvoltă mai multe competențe specifice, iar o competență specifică poate fi polivalentă, respectiv poate contribui, firește, cu ponderi diferite, la atingerea mai multor competențe generale. Pe baza competențelor specifice se formulează competențele derivate, care vor fi vizate în cadrul activității educaționale.

În ciclurile superioare, obiectivele sunt înlocuite cu competențe educaționale, întrucât se consideră că un curriculum centrat pe competențe poate răspunde mai bine cerințelor actuale ale vieții sociale și profesionale, ale pieței muncii, prin centrarea demersurilor didactice pe achizițiile concrete ale elevului. În cadrul procesului de învățământ se vizează formarea și dezvoltarea de competențe educaționale funcționale, de bază, necesare elevilor pentru a-și continua studiile și/sau pentru a se încadra pe piața muncii (vezi tema „Proiectarea curriculum-ului”, punctul 2 din suportul teoretic – „Modelul de proiectare curriculară centrat pe competențe argumente din perspective multiple”).

Noile programe școlare sunt concepute ca instrumente didactice care descriu condițiile învățării, precum și criteriile dezirabile pentru asigurarea reușitei învățării, condiții exprimate în termeni de obiective, conținuturi, activități de învățare și standarde curriculare de performanță, în acord cu concepția pedagogică generală, care configurează procesul instructiv-educativ.

Descrierea ofertei educaționale a disciplinei este realizată prin prezentarea unui ansamblu de elemente componente, elaborate în

cadrul unei paradigme a disciplinei respective. În principal, programa școlară a unei discipline poate reuni și articula următoarele elemente: o prezentare a disciplinei, obiectivele urmărite (respectiv obiectivele cadru și cele de referință), conținuturile învățării (structurate tematic), exemple de activități de învățare, alocarea orientativă a numărului de ore pe teme, indicații metodice cu privire la realizarea predării, învățării și evaluării, sugestii metodologice, sugestii pentru evaluare, inventare de atitudini și valori, standarde curriculare de performanță.

3.1.1. Nota de prezentare descrie problematica obiectului de studiu respectiv și Oferă o prezentare a disciplinei care permite construirea unei imagini de ansamblu asupra programei, cuprinzând:

- Elementele-ancoră care au stat la baza elaborării programei, descrierea parcursului disciplinelor, argumentarea structurii didactice adoptate, sinteza recomandărilor semnificative, dominantele curriculum-ului și argumentarea structurii didactice adoptate;

- Denumirile disciplinelor studiate și repartizarea lor pe clase, cu specificarea numărului de ore pe săptămână;

- Considerații referitoare la finalitățile generale urmărite, la tipurile de competențe vizate.

3.1.2. Obiectivele cadru și obiectivele de referință (pentru clasele

I-VIII) sau competențele generale și competențele specifice (clasele IX-XII).

Obiectivele cadru sunt finalități educaționale cu grad ridicat de generalitate și de complexitate, care se referă la formarea unor competențe și atitudini specifice disciplinei și sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studii; ele se stabilesc în mod unic, la nivel național și sunt cuprinse în programele școlare pentru clasele I-VIII (inclusiv la această clasă).

Obiectivele cadru conțin finalități educaționale relevante, care definesc achizițiile care se pot interioriza de către educabili prin studiul disciplinei respective, în comun cu celelalte discipline de învățământ din aria curriculară respectivă (D. Ungureanu, 1999, p. 153). Altfel spus, obiectivele cadru au o structură comună pentru toate disciplinele care aparțin aceleiași arii curriculare și au rolul de a asigura coerența în cadrul acesteia.

Exemple de obiective cadru la disciplina „Istorie” – vezi Programa școlară pentru clasele a VII-a – a VIII-a, programă aprobată

prin Ordinul Ministrului Educației, Cercetării și Tineretului cu nr. 4740 /25.08.2003:

1. Înțelegerea și reprezentarea timpului și a spațiului în istorie
2. Cunoașterea și interpretarea surselor istorice
3. Investigarea și interpretarea faptelor și a proceselor istorice
4. Înțelegerea și utilizarea adecvată a limbajului de specialitate
5. Stimularea curiozității pentru studiul istoriei și dezvoltarea atitudinilor pozitive față de sine și față de ceilalți.

Din obiectivele cadru derivă obiectivele de referință, care se stabilesc în mod unic, la nivel național. Acestea cuprind rezultate așteptate ale învățării pentru fiecare an de studiu și ele:

oferă imaginea dezvoltării progresive în achiziții de la un an de studiu la altul;

crează premisele pentru centrarea actului didactic pe aspectele formative ale învățării;

oferă o hartă a evoluției, urmăresc progresia în achiziția de competențe, capacități și cunoștințe specifice disciplinei.

Exemple de obiective de referință la disciplina „Istorie” – vezi Programa școlară pentru clasele a VII-a – a VIII-a, programă aprobată prin Ordinul Ministrului Educației, Cercetării și Tineretului cu nr. 4740 /25.08.2003:

Pentru obiectivul cadru nr. 3, la clasa a VII-a, obiectivele de referință urmărite sunt:

3.1 să identifice elementele comune și diferențele legaterde mai multe fapte istorice

3.2 să distingă cauzele și consecințele unui fapt istoric

3.3 să exprime opinii despre personaje și evenimente istorice

Pentru obiectivul cadru nr. 3, la clasa a VIII-a, obiectivele de referință sunt:

3.1 să analizeze un eveniment, personaj sau fapt istoric pornind de la diferite surse de informații

3.2 să realizeze tabloul unei perioade istorice identificând schimbările intervenite

3.3 să formuleze planul unei investigații istorice simple

3.4 să identifice elementele comune și diferențele referitoare la mai multe fapte istorice.

Competențele generale se formulează pe obiecte de studiu și se formează pe durata învățământului liceal. Ele au un grad ridicat de

generalitate și complexitate și au rolul de a orienta demersul didactic către achizițiile finale dobândite de elev prin învățare (pentru considerații referitoare la competențe vezi tema „Proiectarea curriculum-ului”, punctul 2 din suportul teoretic – „Modelul de proiectare curriculară centrat pe competențe – argumente din perspective multiple”).

Exemple de competențe generale la disciplina „Educație fizică” – vezi Programa școlară pentru clasa a X-a, programă aprobată prin Ordinul Ministrului Educației, Cercetării și Tineretului cu nr. 4598/31.08.2004:

1. Integrarea cunoștințelor și a tehnicilor specifice educației fizice în acțiuni de optimizare a dezvoltării fizice și a capacităților motrice proprii

2. Valorificarea cunoștințelor și a deprinderilor sportive dobândite, în organizarea și în practicarea competițională și/sau necompetițională a disciplinelor sportive

3. Analiza și evaluarea concursurilor sportive din perspectiva spectatorului.

Competențele specifice se derivă din cele generale, se formulează pe obiecte de studiu și se formează pe parcursul unui an de studiu.

Exemple de competențe specifice la disciplina „Educație fizică” – vezi Programa școlară pentru clasa a X-a, programă aprobată prin Ordinul Ministrului Educației, Cercetării și Tineretului cu nr. 4598/31.08.2004:

Pentru competența generală nr. 1, la clasa a X-a, competențele specifice urmărite sunt:

1.1 Selectarea metodelor și a mijloacelor specifice dezvoltării fizice, în scopul adaptării acestora la particularitățile individuale

1.2 Identificarea componentelor dezvoltării fizice proprii care necesită ameliorări și, după caz, corectări

1.3 Combinarea adecvată a deprinderilor și a calităților motrice de bază corespunzător specificului unor activități motrice variate

1.4 Identificarea carențelor de dezvoltare a calităților motrice proprii, în scopul acționării adecvate, pentru ameliorarea acestora

Pentru competența generală nr. 2, la clasa a X-a, competența specifică urmărită este:

2.1 Practicarea în condiții regulamentare a

probelor/disciplinelor sportive pentru care a optat

Pentru competența generală nr. 3, la clasa a X-a, competența specifică urmărită este:

3.1 Aprecierea obiectivă a nivelului valoric al unor competiții la care participă sau asistă ca spectator, al comportamentului sportivilor, al antrenorilor, al arbitrilor și spectatorilor.

Competențelor specifice le sunt asociate prin programă unități de conținut, valori și atitudini, care ar putea fi construite în interdependență cu formarea competențelor educaționale generale și specifice, precum și sugestii metodologice generale. Corelația propusă între competențele specifice și unitățile de conținut are în vedere posibilitatea ca orice competență specifică să poată fi atinsă prin diferite unități de conținut, neexistând o corespondență biunivocă între acestea. Pe baza competențelor specifice, se formulează competențele derivate, care vor fi vizate în cadrul activității educaționale.

În cadrul procesului de învățământ se vizează formarea și dezvoltarea de competențe educaționale funcționale, de bază, necesare elevilor pentru a-și continua studiile și/sau pentru a se încadra pe piața muncii. O programă centrată pe competențe, valori și atitudini reflectă achizițiile cercetărilor psihologiei cognitive conform cărora, grație deținerii competențelor, individul poate realiza, în mod exemplar, transferul și mobilizarea cunoștințelor și a abilităților în contexte și situații noi și dinamice.

3.1.3. Conținuturile pot fi valorificate ca autentice instrumente pentru atingerea obiectivelor cadru și de referință și a competențelor generale și specifice solicitate prin curriculum. Unitățile de conținut sunt structurate și organizate fie tematic (în jurul unor teme), fie în conformitate cu domeniile constitutive ale diverselor obiecte de studiu (vezi și tema „Proiectarea curriculum-ului”, punctul 3

din suportul teoretic – „Statutul conținuturilor în proiectarea curriculară”).

Exemplu: Pentru competența specifică 1.4, conținuturile curriculare precizate în programa școlară amintită sunt:

Valorile medii pe țară ale calităților motrice specifice vârstei și sexului;

Probe specifice de determinare a valorii fiecărei calități motrice;

Programe de dezvoltare izolată și combinată a calităților

motrice.

3.1.4. Exemplele de activități de învățare sunt enunțate corelativ cu tematicile abordate pentru a sprijini atingerea finalităților educaționale propuse și au un rol important în orientarea demersurilor didactice spre centrarea acestora pe elev. Pentru fiecare obiectiv de referință, programa propune cel puțin un exemplu de activitate de învățare.

Seturile de activități de învățare sugerează posibile modalități concrete și diverse de organizare a activității educaționale. În condițiile practicării unui învățământ centrat pe elev, ele sunt construite astfel încât să valorifice experiența cognitivă a acestuia, să îl sprijine constructiv în activitatea de cunoaștere și să permită valorificarea unor strategii didactice adecvate în contexte variate de învățare.

Exemple de activități de învățare pentru obiectivul cadru nr. 3 și pentru obiectivele de referință corespunzătoare la disciplina „Istorie”, clasa a VII-a:

3. Investigarea și interpretarea faptelor și a proceselor istorice

Obiective de referință Exemple de activități de învățare

La sfârșitul clasei a VII-a, elevul va fi capabil: Pe parcursul clasei a VII-a, se recomandă următoarele activități:

3.1 să identifice elementele comune și diferențele legate de mai multe fapte istorice; alcătuirea planului unei dezbateri despre diferite fapte istorice;

3.2 să distingă cauzele și consecințele unui fapt istoric; comentarea diferitelor interpretări date faptelor istorice;

3.3 să exprime opinii despre personaje și evenimente istorice; alcătuirea de biografii ale personalităților studiate.

3.1.5. Sugestiile metodologice sunt concepute ca sprijin pentru realizarea demersurilor didactice și se referă, în principal, la:

- Desfășurarea proceselor formative de predare, învățare și evaluare;

- Organizarea activităților de învățare și a situațiilor de învățare;

- Construirea și utilizarea strategiilor de instruire și învățare;

- Alegerea și utilizarea metodelor de învățământ;

- Necesitatea asigurării conexiunilor conceptuale și metodologice;

- Asigurarea potențialului educativ al disciplinei;
- Asigurarea unei comunicări didactice eficiente, asigurarea unui mediu de învățare stimulat, care să promoveze învățarea activă, atitudinea pozitivă și responsabilă față de cunoaștere;
- Selectarea și valorificarea resurselor materiale necesare;
- Manifestarea flexibilității în gândire și a creativității cadrului didactic. Exemple de sugestii metodologice la disciplina „Educație fizică” – vezi

Programa școlară pentru clasa a IX-a, programă aprobată prin Ordinul Ministrului Educației, Cercetării și Tineretului cu nr. 3458 /09.03.2004:

„Caracterul eterogen al colectivelor claselor a IX-a, sub aspectul cunoștințelor, al capacităților și al atitudinilor dobândite la disciplina Educație fizică în ciclul gimnazial impune adoptarea succesivă de către cadrul didactic a următoarelor măsuri:

evaluarea predictivă a nivelului de pregătire a elevilor, realizată înaintea abordării ciclurilor tematice vizând capacitatea de practicare a probelor atletice, a jocurilor sportive pentru care se poate realiza instruirea în liceul respectiv și a ramurilor gimnasticii;

prezentarea ofertei catedrei de educație fizică privind disciplinele sportive care se vor preda în liceu;

parcursarea ciclurilor de inițiere/consolidarea deprinderilor specifice practicării tuturor probelor atletice prevăzute în programa clasei a IX-a în perioadele de lucru în aer liber;

constituirea și parcursarea unor cicluri de inițiere/consolidare a deprinderilor specifice a minimum trei jocuri sportive dintre cele prevăzute în programa școlară, pentru care există condiții de practicare în liceul respectiv, atât în aer liber, cât și în sală;

proiectarea unor cicluri de inițiere/consolidare a ramurilor gimnasticii, care pot fi practicate în liceul respectiv, dintre care nu vor lipsi gimnastica acrobatică și săriturile”.

3.1.6. Valorile și atitudinile sunt inventare/seturi de finalități de ordin general, care nu pot fi exprimate în termeni de acțiuni sau comportamente observabile și ușor evaluabile, la a căror dezvoltare contribuie disciplinele studiate.

Sistemul/setul de valori și atitudini propriu unui obiect de studiu este determinant pentru formularea obiectivelor cadru și de referință, respectiv a competențelor generale și a celor specifice.

Exemplu de sistem/set de valori și atitudini la disciplina „Educație fizică” – vezi Programa școlară pentru clasa a X-a, programă aprobată prin Ordinul Ministrului Educației Naționale cu nr. 4598/31.08.2004:

Responsabilitatea față de propria sănătate și dezvoltare fizică;

Dorința de autoperfecționare și perseverență în atingerea obiectivelor prestabilite;

Spirit competitiv;

Respect față de: reguli, parteneri, adversari, arbitri, spectatori;

Disponibilitate pentru colaborare și pentru inițierea și menținerea relațiilor interumane;

Interes constant pentru fenomenul sportiv;

Opțiunea pentru o viață sănătoasă și echilibrată, prin adoptarea unui regim de activitate care să îmbine armonios efortul fizic cu cel intelectual, solicitarea cu refacerea, timpul ocupat cu timpul liber.

3.1.7. Standardele curriculare de performanță reprezintă un sistem de referință comun și echivalent la sfârșitul unei trepte de școlaritate, care permite evidențierea progresului realizat de elevi de la o treaptă de școlaritate la alta (sunt standarde naționale). Ele sunt criterii de evaluare a calității procesului de învățare, specificări de performanță, enunțuri sintetice care indică gradul în care sunt atinse obiectivele curriculare, sunt însușite cunoștințele, sunt formate capacitățile, competențele și comportamentele stabilite prin curriculum.

Caracteristicile standardelor curriculare de performanță – repere de evaluare ce vizează cunoștințele, competențele și atitudinile așteptate de la elevi, ca urmare a parcurgerii curriculum-ului sunt următoarele:

asigură conexiunile necesare între curriculum și-evaluare; își propun să motiveze elevii pentru învățarea activă; permit evidențierea progresului elevului de la o treaptă de școlarizare la alta, constituind un sistem de referință comun și echivalent pentru toți elevii, vizând sfârșitul treptei/perioadei de școlaritate respective; se elaborează în funcție de finalitățile educaționale ale treptei de școlaritate și ale ciclului de școlaritate, de obiectivele cadru și de referință, de particularitățile psihologice ale elevilor și de alți factori. Exemple de standarde curriculare de performanță la disciplina „Istorie” – vezi Programa școlară pentru clasele a VII-a – a VIII-a, programă aprobată

prin Ordinul Ministrului Educației Naționale cu nr. 4740/25.08.2001:

STANDARDE CURRICULARE DE PERFORMANȚĂ

OBIECTIVE CADRU STANDARDE

1. Înțelegerea și reprezentarea timpului și a spațiului în istorie;

S.1 Utilizarea informațiilor provenite din hărți și axe cronologice în comentarea unui fapt istoric;

2. Cunoașterea și interpretarea surselor istorice; S.2 Folosirea de surse istorice multiple pentru a comenta un eveniment și/sau un proces istoric;

3. Investigarea și interpretarea faptelor și a proceselor istorice; 5.3 Identificarea unor analogii între evenimente din trecut și situații prezente;

5.4 Comentarea elementelor comune și a diferențelor legate de mai multe fapte istorice;

4. Înțelegerea și utilizarea limbajului de specialitate; 5.5 Prezentarea unor fapte și procese istorice folosind modalități diferite de comunicare;

5.6 Raportarea critică la opiniile altora și revizuirea propriilor opinii în funcție de context.

3.2. Programele școlare ale disciplinelor opționale se alcătuiesc în acord cu structurarea programelor disciplinelor obligatorii (de trunchi comun), după modele de proiectare personalizate, cum ar fi cele prezentate în secțiunea „Esențializarea și explicitarea conținutului prin intermediul unor organizatori cognitivi/scheme”, la punctele b-i.

Argumentul reunește considerații referitoare la necesitatea, utilitatea și relevanța opționalului propus, din perspectiva unor finalități educaționale generale, a nevoilor educaționale ale elevilor, ale comunității locale etc.

Obiectivele de referință/Competențele specifice se pot referi inclusiv la atitudinile vizate la elevi și se formulează după modelul celor din programele naționale elaborate pentru disciplinele obligatorii (din trunchiul comun), însă nu vor fi reluări ale acestora.

Dacă opționalul este prevăzut pentru un nivel de școlaritate sau pentru un ciclu curricular, se vor formula și obiective cadru/competențe generale din care se vor deduce obiectivele de referință/competențele specifice pentru fiecare an de studiu, evidențiind progresia achizițiilor.

Rubricile Lista de conținuturi și Conținuturi cuprind unitățile și

subunitățile de conținut care vor servi ca vehicule pentru formarea capacităților vizate prin obiective și a competențelor urmărite. La fel ca și în cazul programelor disciplinelor obligatorii, sistemul informațiilor vehiculate în cadrul opționalului nu vor fi considerate scop în sine, ci mijloace pentru formarea elevilor, ele intrând în combinație atât între ele, cât și cu cele însușite anterior, structurându-se și restructurându-se permanent.

Rubrica Valori și atitudini cuprinde setul de valori și atitudini care se preconizează a fi formate pe durata parcurgerii opționalului.

Sugestiile metodologice includ referiri la sistemele metodologice utilizate preponderent pentru construirea situațiilor de învățare și pentru facilitarea activităților de învățare, precum și la sistemul mijloacelor de învățământ utilizate.

Modalitățile de evaluare cuprind precizări referitoare la tipurile de probe de evaluare care se vor utiliza în cadrul opționalului (nu se vor include probele efective): probe de evaluare scrise, probe de evaluare orale, probe de evaluare practice, referate, proiecte, portofolii etc.

4. Manualul școlar

Manualele școlare organizează conținuturile obiectului de studiu și concretizează programele școlare în diferite unități didactice sau experiențe de învățare, valorificabile în contextul promovării de relații educaționale profesor-elev.

Manualele școlare reprezintă instrumente de lucru operaționale pentru elevi, care detaliază, structurează și operaționalizează în mod sistematic temele recomandate de programa școlară, la fiecare obiect de studiu și pentru fiecare clasă, organizându-le și sistematizându-le pe capitole, subcapitole, teme și lecții. Informațiile sunt prelucrate, structurate și integrate din perspectiva logicii didactice (și cu respectarea logicii științei), în conformitate cu principii didactice, psihologice și praxiologice. Pentru profesor, manualul reprezintă un instrument didactic cu rol de ghid, de orientare a activității didactice, respectiv de selectare a conținuturilor științifice valorificabile în vederea atingerii finalităților urmărite; la îndemâna profesorului stau și alte surse de informare: alte manuale alternative, cărți, tratate.

Internet etc. Pentru elevi, manualul constituie un instrument de lucru important, cu ajutorul căruia ei se informează și se formează; un manual bun nu este doar un depozitar de informații și prilej de

dezvoltare a gândirii, ai? apacităților și dispozițiilor intelectuale, voliționale, morale, estetice. De asemenea-anualul este pentru elevi un instrument de autoformare, care nu se substituemstudiului și reflecției personale.

4.1. Manualele școlare alternative

În actualul context curricular, s-a trecut de la o succesiune fixă a conținuturilor existente în manualele unice la autentice practici didactice flexibile și alternative, prezentate în cadrul manualelor școlare alternative elaborate pentru un anumit obiect de studiu. Astfel, pentru o anumită treaptă de școlaritate, clasă și disciplină de studiu, pot exista mai multe manuale școlare alternative. Ele se bazează pe modalități diferite de abordare, tratare și operaționalizare a conținuturilor, care contribuie la atingerea obiectivelor cadru și de referință cuprinse în programele școlare, obiective care sunt unice la nivel național. Firește, este important ca toate manualele alternative să respecte cerințele programei școlare care este unitară și obligatorie; manualele oferă „suportul” pentru a realiza capacitățile, abilitățile și competențele prevăzute de programa școlară. Conținuturile existente în programele și manualele școlare urmează să fie supuse unei operații de prelucrare mai rafinată și de accesibilizare (operație numită transpoziție didactică internă) și devin, în acest fel, un subsistem al situației de învățare (vezi „Esențializarea și explicitarea conținutului prin intermediul unor organizatori cognitivi/scheme”, figura de la punctul a).

Existența mai multor manuale alternative pentru o disciplină de studiu și pentru o clasă solicită din partea cadrului didactic competențe psihopedagogice pentru alegerea acelor manuale care se adaptează cel mai mult caracteristicilor psihologice și comportamentelor de învățare ale elevilor, valorizează potențialul acestora, precum și propriilor aptitudini și stiluri didactice. Așadar, introducerea manualelor alternative reprezintă o dovadă a democratizării învățării. Autorii de manuale și, firește, cadrele didactice au libertatea de a organiza instruirea în funcție de finalitățile și conținuturile prevăzute în programele școlare, de particularitățile elevilor și de propriile opțiuni privind abordarea strategică și metodologică a instruirii și construcția progresiei cunoașterii.

4.2. Funcțiile manualelor școlare

Ca instrument de informare și de lucru pentru elevi, manualul

îndeplinește concomitent următoarele funcții: informativă (de informare), formativă (de structurare și organizare a învățării), de dirijare/ghidare a învățării, de autoinstruire și stimulativă.

4.2.1. Funcția informativă (de informare) se referă la:

transpoziția didactică externă, la selectarea cunoștințelor proprii unei anumite științe, discipline, astfel încât să se respecte logica internă a științei și să se asigure logica didactică și succesiunea firească a conținuturilor pe ani de studiu, cu respectarea programei școlare;

— Prelucrarea și filtrarea acestor conținuturi, ceea ce presupune simplificarea, accesibilizarea, punerea lor în relație și structurarea lor.

4.2.2. Funcția formativă (de structurare și organizare a învățării) se referă la pârghiile prin care manualele sprijină activitățile de instruire și autoinstruire ale elevilor:

valorificarea experienței practice a elevilor pentru a ajunge la concluzii și generalizări teoretice;

valorificarea abordărilor și concluziilor teoretice pentru realizarea de exerciții și aplicații practice;

efectuarea de exerciții practic-aplicative ca bază pentru realizarea de abordări teoretice;

trecerea de la prezentări și descrieri teoretice la exemple, explicitări și ilustrări practic-aplicative;

trecerea de la exemple, explicitări, descrieri și ilustrări applicative la acțiuni de (auto) observare și (auto) analiză;

Includerea de referiri la strategiile metacognitive care pot fi valorificate de elevi în acțiunile lor de instruire și autoinstruire.

4.2.3. Funcția de dirijare/ghidare a învățării este asigurată grație:

structurării conținuturilor de studiat;

Includerii unor jaloane pe care elevii le pot Valorifica în activitatea de instruire și autoinstruire: cuvinte-cheie, definiții} întrebări și elemente de reflecție: sublinieri ale unor idei, inclusiv prin apel al mijloace grafice cum ar fi sublinieri, chenare, colorare etc; rezumate; evidențierea aplicațiilor; sprijinirea demersurilor metacognitive ș.a; oferirii de modalități sau metodologii de lucru, modele de acțiune și de cunoaștere redade explicit sau infuzate în logica expunerii didactice, care pot fi utilizate ca atare sau în

modalități creative.

4.2.4. Funcția de autoinstruire este asigurată de valențele pe care manualele școlare le au în direcția asigurării și susținerii studiului individual independent al elevilor (care simt suficient de motivați), a demersurilor lor cognitive și metacognitive.

4.2.5. Funcția stimulativă este în strânsă corelație cu cea de autoinstruire și se referă la contribuția manualelor școlare la stimularea și dezvoltarea interesului elevilor pentru studiu, la trezirea curiozității lor, a interesului lor epistemic, a dorinței lor de cunoaștere.

Această funcție este asigurată de modalitățile concrete de structurare și „comunicare” a informațiilor, de natura și complexitatea sarcinilor de lucru care li se solicită elevilor, de intensitatea implicării lor în activitate ș.a.m.d.

4.3. Condiții pentru elaborarea manualelor școlare

Din perspectivă curriculară, condițiile pe care trebuie să le satisfacă un manual pot fi clasificate în trei mari categorii: generale, de structurare și de redactare.

4.3.1. Condițiile generale se referă la aspectele care sunt necesare să se ia în considerare în legătură cu conținutul științific, cu măsura în care acesta este accesibilizat în vederea asimilării lui de către elevi:

Conținuturile răspund pertinent finalităților educaționale existente în programă?

Conținuturile corespund experienței cognitive a elevilor, sistemului lor cognitiv, stadiului lor de dezvoltare intelectuală și nivelului lor de dezvoltare cognitivă?

Conținuturile răspund adecvat nevoilor educaționale și intereselor de cunoaștere ale elevilor?

Sunt conținuturile corecte, exacte, precise, actuale, variate, coerente și obiectiv prezentate?

Sunt conținuturile prezentate gradual, de la simplu la complex?

Sunt conținuturile suficient de elaborate, de dezvoltate în raport cu enunțurile sintetice ale programei?

Sunt conținuturile „traduse” în registre adaptate particularităților de vârstă ale elevilor?

Conceptele sunt explicate suficient și clarificator?

Sunt prezentate, în manieră explicită, aplicații concrete ale conținuturilor studiate?

Activitățile de învățare sunt suficient de variate?

Se stimulează învățarea formativă, formarea și dezvoltarea competențelor și se motivează elevul?”

Conținuturile contribuie la formarea unor atitudini sociale și morale pozitive și la dezvoltarea valorilor?

Conținuturile sunt integrate, oferă deschideri spre problematice și abordări interdisciplinare?

4.3.2. Condițiile de structurare se referă la aspectele legate de organizarea, ierarhizarea și structurarea conținuturilor, la abordările pedagogice valorificate:

Conținuturile sunt prelucrate în acord cu paradigmele educaționale actuale?

Sunt valorificate valențele formative și informative ale conținuturilor?

Strategiile valorificate corespund unei pedagogii directive sau nondirective?

Manualul propune elevilor diverse tipuri de situații de învățare, susceptibile de a genera diverse tipuri de experiențe de învățare dezirabile?

Manualul conține o diversitate suficient de mare de tipuri de sarcini de învățare?

Activitățile de învățare prezentate sunt centrate predominant pe elev, se asigură activismul elevilor?

S-a ținut seama de particularităților elevilor: vârsta, interesele lor cognitive, mediul de viață ș.a?

În ce măsură manualul conține referiri la evaluare?

În ce măsură manualul oferă elevilor posibilități de autoevaluare?

În ce măsură manualul oferă probe de evaluare și de autoevaluare în concordanță cu conținuturile și activitățile de învățare pe care le include?

În ce măsură manualul oferă oportunități pentru fixarea, sistematizarea, recapitularea cunoștințelor?

În ce măsură manualul oferă sugestii pentru monitorizarea, reglarea și optimizarea învățării?

În ce măsură manualul stimulează „învățarea învățării”, respectiv oferă sprijin în formarea și dezvoltarea abilităților cognitive și metacognitive?

4.3.3. Condițiile de redactare se referă la aspectele generale legate de redactarea și tehnoredactarea manualului, de stilul de redactare, de limbajul utilizat, de ilustrații:

Conținuturile sunt organizate logic după un (semi) algoritm: prezentare; text principal organizat în capitole și subcapitole, în conformitate cu unitățile de conținut din programă; rezumat; exerciții, evaluare?

Capitolele sunt echilibrate ca lungime, stil de redactare și tehnoredactare?

Extinderea capitolelor este în acord cu relevanța temei tratate?

Rezumatele (fie că sunt la începutul textului, fie la sfârșit) sunt clare, concise, esențializate și edificatoare?

Introducerea prezintă clar importanța și obiectivele disciplinei, precum și ale manualului, modalitățile de structurare a capitolelor?

Cuprinsul este precis și suficient de detaliajt, astfel încât să sprijine orientarea elevilor în studiul disciplinei?

Manualul are un index cu suporturi utile în activitatea de predare-învățare-evaluare: anexe, bibliografie, răspunsuri la probele de evaluare etc?

Este asigurată lizibilitatea textului „formatul manualului este oportun, se utilizează caractere de dimensiuni și fonturi diferite, chenare, culori de fond diferite?

Stilul de redactare este decent, precis, clar (fără enumerări exagerate, inexactități, elemente redundante, deficiențe de limbaj) sau imprecis?

Limbajul este corect și adaptat nivelului de pregătire al elevilor?

Vocabularul utilizat este adaptat nivelului de înțelegere al elevilor și ține cont de achizițiile anterioare ale acestora?

Cuvintele noi și termenii științifici noi sunt explicați și definiți operațional.

Structura și Jungimea frazelor și a propozițiilor sunt în concordanță cu nivelul de înțelegere al elevilor?

Semnificația textului și mesajul său educațional sunt clare?

Elementele de punctuație sunt justificate și corecte?

Se recurge pertinent la ilustrații, toate acestea se justifică?

Ilustrațiile sunt în concordanță cu conținuturile capitolelor?

Ilustrațiile sunt intuitive, clare, precise?

Informațiile transmise de ilustrații sunt sugestive, clarificatoare

și interesante pentru elevi?

Raportul text scris – ilustrații este adecvat?

Ilustrațiile sunt corect plasate în pagină în raport cu textul scris?

Legenda ilustrațiilor este clară și precisă, iar explicațiile aferente ilustrațiilor sunt clarificatoare?

Ilustrațiile sunt numerotate corect?

Există consecvență în utilizarea elementelor de design al tehnoredactării (tipuri de litere, dimensiuni ale literelor, distanțe, așezare în pagină, modul de numerotare al capitolelor, subcapitolelor, figurilor, tabelelor etc.)?

Ilustrațiile satisfac exigențele de ordin estetic (calități estetice, culori folosite, aspecte plăcute și atrăgătoare)?

5. Produsele curriculare auxiliare

Produsele curriculare, respectiv auxiliarele curriculare, ghiduri metodice pentru cadrele didactice, materialele didactice de suport/ajutătoare, normele metodologice, îndrumătoarele pentru elevi, caietele de activitate independentă pentru elevi, softurile educaționale, seturile multimedia, pachetele de învățare reprezintă resurse care descriu modalitățile și condițiile de aplicare și de monitorizare ale procesului curricular și conțin sugestii metodologice, explicitând abordări flexibile și deschise ale elementelor de conținut și stimulând, totodată, motivația pentru învățare a elevilor. Aceste resurse sunt conexe manualelor, fac parte din curriculum-ul de suport și facilitează demersurile didactice practice de valorificare a programelor școlare și/sau a manualelor școlare.

Pentru a-și valorifica valențele didactice, aceste auxiliare curriculare sunt utilizate în spiritul concepției sistemice, articulate despre curriculum-ul disciplinelor de învățământ și despre componentele acestuia.

Esențial în realizarea și selectarea acestor produse curriculare auxiliare este asigurarea corespondențelor necesare între nivelul de pregătire al elevilor, cognitiv/ intelectual și afectiv-motivațional, informativ și formativ, necesar pentru asimilarea și a unor noi conținuturi și variantele de transpunere a acestora (registrul acționai, registrul iconic sau registrul simbolic), cărora le sunt asociate anumite modalități de cunoaștere a realității, de declanșare/inducere, susținere și motivare a învățării (vezi tema „Conținutul învățământului – vector al curriculum-ului”).

Situațiile de învățare organizate cu ajutorul produselor curriculare auxiliare pot fi foarte diverse, iar tipurile de experiențe de învățare pot fi nuanțate de la receptarea noului și exersarea preponderentă a memoriei și a capacităților reproductive, la implicarea activă și interactivă în asimilarea noului și chiar la descoperirea acestuia, prin exersarea gândirii logice și prin exersarea operațiilor acesteia, a imaginației și creativității educaților. De altfel, așa cum există produse curriculare auxiliare destinate profesorilor, organizării activităților de predare, există produse curriculare special destinate elevilor, aprofundării și individualizării învățării realizate de aceștia, stimulării reflecției lor personale.

Esențializarea și explicitarea conținutului prin intermediul unor organizatori cognitivi/scheme:

a) Modelarea grafică a interrelațiilor dintre subsistemele situației de învățare

Conținutul programelor și

Sarcina/sarcinile de învățare b) Model de structurare a programei (pentru clasele I-VIII)

Denumirea opționalului: Tipul opționalului: Clasa:

Profilul clasei: Durata:

Număr de ore/săptămână: Profesor:

Instituția de învățământ:

opționalului la nivelul disciplinei

Argument

Obiective cadru

Obiective de referință

Activități învățare

Lista de conținuturi

Modalități de evaluare

Bibliografie c) Model de structurare a programei opționalului la nivelul disciplinei

(pentru clasele IX-XII)

Denumirea opționalului:

Tipul opționalului:

Clasa:

Profilul clasei:

Durata:

Număr de ore/săptămână:

Profesor/L.

Instituția de învățământ:

Argument

Competențe generale

Competențe specifice

Conținuturi

Valori și atitudini-Sugestii metodologice

Modalități de evaluare

Bibliografie **d)** Model de structurare a programei opționalului la nivelul ariei curriculare (pentru clasele I-VIII)

Denumirea opționalului:

Tipul opționalului:

Clasa:

Profilul clasei:

Durata:

Număr de ore/săptămână:

Profesor:

e) Model de structurare a procuramei opționalului la nivelul ariei curriculare (pentru clasele IX-XII)

Denumirea opționalului: Tipul opționalului: Clasa:

Profilul clasei: Durata:

Număr de ore/săptămână: Profesor:

1 instituția de învățământ:

Argument

Competențe generale pe arie curriculară

Competențe generale ale disciplinelor implicate

Competențe specifice Conținuturi

Valori și atitudini

Sugestii metodologice

Modalități de evaluare

Bibliografie **f)** Model de structurare a programei opționalului la nivelul mai multor arii curriculare (pentru clasele I-VIII)

Denumirea opționalului: Tipul opționalului: Clasa:

Profilul clasei:

Durata:

Număr de ore/săptămână: Profesor:

Argument

Obiective interdisciplinare sau transdisciplinare

Instituția de învățământ:

Modalități de evaluare

Bibliografie g) Model de structurare a programei opționalului la nivelul mai multor arii curriculare (pentru clasele IX-XII)

Denumirea opționalului: Tipul opționalului: Clasa:

Profilul clasei: Durata:

Număr de ore/săptămână: Profesor:

Instituția de învățământ:

Argument

Competențe generale interdisciplinare sau i transdisciplinare

Competențe generale ale disciplinelor implicate

Competențe specifice Conținuturi

Valori și atitudini

Sugestii metodologice

Modalități de evaluare

Bibliografie

Sarcini de reflecție și exerciții aplicative:

(1) Cum apreciați respectarea exigențelor legate de conținutul învățământului la disciplina de specialitate? Faceți sugestii de ameliorare a calității programelor și manualelor școlare.

(2) Analizați următoarea afirmație și identificați implicațiile ei practice:

„Profesorul trebuie să aibă capacitatea de a traduce conținuturile în «demersuri de instruire», adică «într-o serie de operații mentale pe care el face efortul de a le înțelege și de a le institui în clasă»” (Philippe Meineu, 1993, p. 52).

(3) <C/? Identificați asemănări și deosebiri între programele școlare utilizate în învățământul preuniversitar și programele universitare. Care considerați că ar trebui să fie trăsăturile dominante ale unei programe universitare?

(4) Propuneți soluții pentru ca programele utilizate în învățământul preuniversitar (cele ale disciplinelor obligatorii și ale celor opționale) și în cel universitar să devină mai flexibile și mai adaptate la circumstanțele învățării, la nevoile și posibilitățile concrete ale elevilor.

(5) Analizați programa școlară la disciplina de specialitate, pentru un anumit nivel de școlaritate, și arătați cum reflectă aceasta valorile fundamentale promovate de idealul educațional românesc.

(6)? Reflectați, în manieră sistemică, la implicațiile practice pe care le are modificarea programei școlare la un obiect de studiu și la o clasă. Identificați demersuri pedagogice necesare la macro –, mezoși micronivel educațional.

(7) le) Decizia în ceea ce privește alegerea manualului școlar îi aparține cadrului didactic. Argumentați, din perspective multiple, această responsabilitate.

(f în practica educațională există numeroase situații în care cadrele didactice recomandă elevilor și utilizează la clasă două sau mai multe manuale alternative. Reflectați la avantajele și dezavantajele acestor situații.

(9) am O Analizați, explicitați și ilustrați legătura dintre planul de învățământ, programa școlară și manualul școlar.

AnaHzați; explicitați și iihistrați relația dintre valorile și atitudinile prezente în programa școlară la o disciplină de studiu și Competențele generale și specifice aferente acelei discipline.

(Ilf)? Reflectați la modul predominant în care ați dori să induceți experiențe de învățare pozâtâve, dezirabile la elevi. Dați exemple concrete, pornind de la prevederile programei școlare și utilizând un manual școlar.

(12) & Exemplificați situații și activități de învățare, la disciplina de specialitate, prin care să se poată urmări formarea și dezvoltarea capacităților:

- De informare din surse de documentare multiple;
- De apreciere critică a ideilor și a implicațiilor acestora;
- De comunicare;
- De lucru în echipă;
- De cercetare.

Precizați și alte capacități care ar putea fi vizate prin studiul disciplinei și arătați care sunt situațiile și activitățile de învățare care facilitează aceste demersuri.

(13) Analizați modul particular de respectare a principiilor de generare a planurilor cadru de învățământ pentru diferite segmente de școlaritate, punând accent pe statutul propriei discipline de învățământ

(14) Care sunt factorii care condiționează succesiunea disciplinelor de studiu într-un plan de învățământ?

(15) Surprindeți într-o hartă conceptuală/cognitivă importanța,

caracterul dinamic și influențele majore ale planurilor de învățământ.

(16)? Comentați următoarea afirmație: „Manualele reprezintă modalități de interacțiune cu elevii, modalități de a-i învăța ceva, mai mult decât procesul predării în sine, limitat implicit de o serie de parametri asupra cărora profesoral nu are niciun control” (Isaac A-tnov) 6.

(17). t/O, Analizați manualele existente la disciplina de specialitate, la o clasă, la alegere, și stabiliți dacă și în ce măsură de conțin, alături de informații, modalități de lucru, metodologii-modele de acțiune și de cunoaștere și recomandări metacognitive, prezentate explicit sau infuzate în logica expunerii didactice.

(18) Analizați modul particular de asigurare a funcțiilor școlare la disciplina de specialitate, la diferite clase.

(19) O

Realizați analize critice ale manualelor școlare de la disciplina de specialitate, utilizând criteriile pentru elaborarea manualelor școlare prezentate în suportul teoretic.

(20) & Faceți referire la un manual pe care l-ați utilizat pe parcursul anilor de studiu în segmentul preuniversitar și care v-a facilitat substanțial învățarea la disciplina respectivă. Inventariați elementele constitutive – de concepție, de structură, de alcătuire, de redactare etc. – care au sprijinit și eficientizat studiul.

(21) Reflectați la posibilele riscuri ale supralicitării importanței manualului școlar în predarea-învățarea disciplinei de specialitate.

(22) Elaborați programe școlare pentru diferite tipuri de opționale, la nivelul disciplinei, la nivelul ariei curriculare și la nivelul mai multor arii curriculare, folosind modelele de proiectare din secțiunea „Esențializarea și explicitarea conținutului prin intermediul unor organizatori cognitivi/scheme” – punctele b-g.

(23) Alcătuiți inventare de întrebări pe care ar trebui să și le pună cadrul didactic pentru a realiza și selecta anumite produse curriculare auxiliare, ținând cont de tipurile de experiențe de învățare vizate.

(24) Propuneți posibile componente ale curriculum-ului de suport, respectiv produse curriculare auxiliare la disciplina de specialitate și inventariați principalele lor valențe educaționale.

(25) Reflectați la implicațiile pe care le are și pe care ar trebui să le aibă paradigma competenței – reflectată și în modul de structurare a

produselor curriculare – asupra manierei de formulare a subiectelor (a itemilor pedagogici)

pentru examenele naționale.

— Demersul vizat în operaționalizarea acestei teme țintește să vă familiarizeze și să vă sensibilizeze în legătură cu aspectele pragmatice ale curriculum-ului și să vă ofere sprijin în integrarea și valorificarea produselor curriculare în practica școlară proprie. Vă propunem, astfel, să vă apropiați mai întâi de definițiile conceptelor și de principalele lor caracteristici. Apoi, vă sugerăm să reflectați la modul în care veți valorifica produsele curriculare la diferite teme aferente disciplinei de specialitate, având în vedere în permanență impactul acestor produse asupra proiectării, dar mai ales asupra realizării cu succes a activităților instructiv-educative.

Bibliografie selectivă:

Bocoș, M.; Jucan, D. (2007), Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor, ediția a II-a, revăzută, Editura Paralela 45, Pitești.

Chiș, V. (2001), Activitatea profesorului între curriculum și evaluare, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Chiș, V. (2002), Provocările pedagogiei contemporane, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Crețu, C. (2000), Teoria curriculum-ului și conținuturile educației-Curs, Editura Universității „Al. I. Cuza”, Iași.

Ionescu, M. (2007), Instrucție și educație, ediția a III-a, revăzută, „Vasile Goldiș” University Press, Arad.

Bibliografie recomandată pentru aprofundări:

Crețu, C. (1998), Curriculum diferențiat și personalizat, Editura Polirom.

Iași.

D'Hainaut, L. (coord.) (1981), Programe de învățământ și educație permanentă, Editura Didactică și Pedagogică, București, i

Meineu, Ph. (1993), Apprendre... oui, mais comment, EST, Paris,

j
Păun, E.; Potolea, D. (coord.) (2002), Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative, Editura Polirom, Iași.

Ungureanu, D. (1999), Educație și curriculum, Editura Eurostampa, Timișoara.

* * * (1993) Ministerul Învățământului, Institutul de Științe ale Educației, Reforma învățământului din România: condiții și perspective, București.

* * * (1999) Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum, Curriculum Național. Programe școlare pentru clasa a IX-a, vol. II, Aria curriculară: Matematică și științe ale naturii, București.

* * * (2003) Ministerul Educației și Cercetării, Reforma învățământului obligatoriu din România, București.

<http://www.edu.ro> <http://cnc.i se.ro>.

REFORMA CURRICULARĂ DIN ROMÂNIA

O Obiective/bompetențe vizate prin studiul temei:

1 – să descrie coordonatele majore ale reformei curriculare din România, referindu-se la direcțiile principale de acțiune ale acesteia, analizate dinspre macronivelul spre micronivelul educațional

2 – să explicitizeze sarcinile și componentele reformei de curriculum, în perspectiva educației permanente, precum și în perspectivă operațională

3 – să caracterizeze reperele strategice de elaborare a curriculum-ului: sistemul principiilor directoare; principiile de elaborare a curriculum-ului școlar; reperele strategice fundamentale de construire a curriculum-ului; reperele strategice specifice demersurilor de elaborare a programelor școlare; standardele de sistem; criteriile generale pentru relevanța și coerența funcțională și metodologica a curriculum-ului

4 – să explicitizeze interrelația dintre reforma curriculară și reforma conținuturilor ținând cont de statutul pe care îl dețin conținuturile în cunoașterea școlară

5 – să enumere principalele documente de referință pentru politica educațională în domeniul curriculum-ului

(6 – să analizeze critic-constructiv impactul reformei de curriculum în învățământul obligatoriu și principalele implicații ale acesteia la nivelul politicii educaționale și la nivel microeducațional.

Termeni și sintagme-cheie: reformă curriculară/reformă de curriculum, compatibilizarea europeană a curriculum-ului național; noul Curriculum Național; principii de elaborare a curriculum-ului; reforma conținuturilor

Suport teoretic

1. Coordonatele majore ale reformei curriculare din România

În prezent, conceptul de „curriculum” ocupă un e bentral nu numai în științele educației, dar și în cadrul practicilor educaționale contemporane, ceea ce face ca reflecțiile legate de elaborarea curriculum-ului să fie de cea mai mare relevanță. Orice proces de reformă educațională și cu atât mai mult de reformă a învățământului se desfășoară în principal în zona curriculară și situează în prim-plan preocupările privind (re) elaborarea Uftui nou curriculum. Reforma curriculară devine, astfel, o componentă esențială a reformei comprehensive a învățământului, care reprezintă o inovare macroeducațională (vezi „Esențializarea și explicitarea conținutului prin intermediul unor organizatori cognitivi/scheme”), întrucât acționează asupra macrosistemului, respectiv asupra tuturor componentelor structurale și funcționale ale învățământului, vizând restructurarea lor integrală sau cvasi-integrală. Totodată, reforma de curriculum constituie o garanție solidă, de maximă relevanță a eficienței strategiei globale, generale, de reformare a învățământului; ea apare ca o consecință a schimbărilor structurale produse la nivelul unui sistem de învățământ și reflectă noile echilibre și echilibrări pedagogice stabilite între nivelurile de școlaritate, precum și între formele educației.

Statutul educației de factor, esențial al dezvoltării și al pregătirii viitorului unei societăți și statutul reformei sistemului educațional de preocupare a noastră, a tuturor, a condus la crearea, la nivelul comunităților naționale și internaționale, a unor structuri și instituții chemate să realizeze și să promoveze reformele educaționale permanente. În România, după 1989 o prioritate a politicilor din domeniul educației a constituit-o revizuirea conținuturilor învățământului și a legislației școlare. În succesiunea principalelor etape de aplicare a acestor politici educaționale s-a încercat impunerea unor strategii și măsuri de inovare a sistemului românesc de învățământ și descurajarea opțiunilor și inerțiilor conservatoare (de altfel, firești, dată fiind noutatea provocării la inovație în educație și lipsa totală de cultură curriculară și de experiență românească în materie de curriculum):

1) Etapa reparatorie, care a debutat după decembrie 1989 și care a fost, în mare parte, reactivă. Aceasta a fost caracterizată de efortul de dezideologizare în educație; în complementaritatea acestui

efort s-au anulat unele reglementări legislative și s-au impus și promovat altele, referitoare la înlăturarea formelor precedente de organizare și funcționare ale școlii.

2) Etapa documentelor legislative instituționale și sistemice, de concepție, conținut și metodologice, etapă finalizată cu adoptarea unei noi legislații pentru învățământ: în 1995 s-a adoptat Legea învățământului, iar în 1997, Statutul personalului didactic. Această etapă a fost marcată – din punct de vedere al politicii educaționale – de configurarea unor linii strategii de inovare educațională la macro- și micronivel pedagogic. Din punct de vedere al politicii financiare, în această etapă s-au înregistrat infuzii de resurse financiare, inclusiv împrumuturi de la Banca Mondială și fonduri nerambursabile de la Uniunea Europeană.

3) Etapa construcțiilor sistematice s-a afirmat spre sfârșitul anilor '90 prin consacrarea unei reforme curriculare de amploare, sistemică și accelerată. Practic, reforma învățământului românesc s-a lansat în anul 1997 și a fost gândită ca o reformă cuprinzătoare, comprehensivă, sistemică a învățământului, o reformă rapidă, neamânată, o reformă acum, concepută ca un ansamblu de șase categorii de măsuri, după cum urmează:

1. Reforma curriculară și compatibilizarea europeană a curriculum-ului național, asigurarea competitivității învățământului românesc.

2. Trecerea de la învățarea reproductivă la cea creativă, prin rezolvare de probleme și relansarea cercetării științifice în universități.

3. O nouă conexiune între școli, licee și universități, pe de o parte, și mediul lor înconjurător economic, administrativ și cultural, pe de altă parte.

4. Ameliorarea infrastructurii și conectarea la comunicațiile electronice ale lumii de astăzi.

5. Reforma managementului școlar și academic prin descentralizare și crearea autonomiei instituționale a unităților de învățământ.

6. Inițierea unor forme avansate de cooperare internațională.

Analiza pedagogică a celor șase domenii asumate în reformă relevă cristalizarea unei strategii de reconstrucție în învățământ, necesară și imperativă în anii '90, pe de o parte, pentru a marca

desprinderea învățământului nostru de modelul uniform și rigid al perioadei comuniste, iar, pe de altă parte, pentru a răspunde în mod adecvat la schimbările fără precedent pe care hi le rezervă viitorul. Opțiunea pentru o reformă sistemică se corelează cu principiul educației globale și permanente, care definește procesul curricular ca un întreg, ca un sistem dinamic și complex, se inspiră din concepția democratică a dreptului tuturor la educație și vizează oferirea de răspunsuri pertinente la exigențele societății contemporane. De asemenea, Opțiunea pentru o reformă neamănată și o reformă acum se legitimează și prin decalajele și disparitățile din interiorul învățământului autohton (școala de la oraș și școala de la sat, cerințele de studiu și posibilitățile/nevoile elevilor, lipsa articulărilor dintre ciclurile școlare etc.) și prin necesitatea imperioasă de modernizare a învățământului (compatibilizare, mobilitate, proiecte comune, descentralizare managerială, reducerea supraîncărcării informaționale etc).

Referindu-se la faptul că în lume se concep și se experimentează reforme ale învățământului, Ministrul Educației, profesorul universitar doctor Andrei Marga, afirma la sfârșitul anului 1997 că țara noastră are nevoie de „o reformă care încheie tranziția de la sistemul educațional autoritarist și centralist la sistemul educațional adecvat unei societăți bazate pe libertăți individuale, economice de piață, competiție a valorilor, stat de drept, puse pe direcția integrării euro-atlantice, O reformă a încheierii tranziției și a compatibilității cu structuri și performanțe acceptate în spațiul căruia dorim să-i aparținem” (A. Marga, 1998).

În învățământul românesc, reforma curriculară este fundamentată pe analize și expertize interne și internaționale și vizează să răspundă pertinent la așteptările și necesitățile educaționale actuale și de perspectivă ale societății românești și să contribuie semnificativ la compatibilizarea de ansamblu a acesteia cu structurile și reperele europene contemporane. În principal, reforma de curriculum vizează filosofia conceperii și proiectării curriculum-ului, metodologia curriculum-ului, regândirea planurilor de învățământ, a programelor și a manualelor, compatibilizarea europeană a curriculum-ului național, integrarea experiențelor de învățare și formare, astfel încât să se faciliteze formarea educaților pentru a răspunde exigențelor unor realități în schimbare:

— Dezvoltarea unor structuri cognitive complexe și a unor competențe intelectuale funcționale și relevante pentru inserția profesională și socială;

— Asigurarea disponibilității de a accepta schimbarea și noul, formarea și dezvoltarea motivației de a răspunde la nou, ca premise ale unei dezvoltări profesionale dezirabile, care să contribuie la dezvoltarea comunității naționale și locale;

— Formarea și dezvoltarea capacităților de inserție socială activă și a unui sistem de valori și atitudini necesare pentru participarea lor activă la viața unei societăți deschise și democratice, o societate a cunoașterii și învățării;

— Formarea unor competențe transversale care să le permită valorificarea achizițiilor în abordarea cu succes a diverselor situații-problemă cu care se confruntă.

Așadar, reforma de curriculum nu înseamnă doar regândirea și reelaborarea conținuturilor învățământului, respectiv a planurilor de învățământ, a programelor și a manualelor, întrucât curriculum-ul nu se suprapune peste conținutul învățământului; reforma curriculară are implicații mult mai profunde atât în planul teoriei, cât și al practicii educaționale, în ceea ce privește organizarea experiențelor de învățare și formare prin asigurarea interdependențelor necesare între obiectivele educaționale, conținuturile învățământului, strategiile instructiv-educative și strategiile de evaluare.

În perspectiva educației permanente, reforma de curriculum din România valorizează viziunea sistemică, holistică și își propune sarcini extrem de complexe și de importante:

să urmărească atingerea idealului educațional și promovarea valorilor pe care acesta le condensează;

să țină cont de principiile generale de elaborare și construcție a curriculum-ului și să promoveze abordarea curriculară;

să valorifice optim potențialul de care dispun elevii, să le dezvolte motivația pentru studiu, receptivitatea față de nou, să le formeze o

J atitudine corespunzătoare față de anumite situații de cunoaștere, să le dezvolte curajul de a acționa;

să selecteze conținuturi relevante – în concordanță cu cerințele actuale și de perspectivă ale societății, dar și cu interesele și nevoile educaționale ale individului și flexibile – deschise și permeabile la

noile informații;

să asigure coerența conținuturilor în plan diacronic și sincron, respectiv la nivelul disciplinelor de învățământ și al ciclurilor curriculare;

să asigure integrarea conținuturilor, respectiv abordările multidisciplinare, interdisciplinare și transdisciplinare;

să asigure operaționalitatea și funcționalitatea achizițiilor elevilor: cunoștințe, abilități, capacități, competențe etc;

să evite supraîncărcarea informațională și să asigure descongestionarea conținuturilor învățământului prin selectarea atentă a acestora și prin transferarea unor segmente de conținut dinspre perioada școlarității spre postșcolaritate;

să asigure descentralizarea curriculară, respectiv echilibrul optim între curriculum-ul nucleu și curriculum-ul la decizia școlii, prin creșterea ponderii acestuia din urmă pe măsura creșterii vârstei de școlaritate.

A

j în perspectivă operațională reforma curriculară românească a constat în proiectarea și implementarea unor schimbări la mai multe niveluri;

elaborarea noului Curriculum Național;

elaborarea de programe școlare pe discipline;

elaborarea de manuale școlare alternative;

reforma activităților didactice din sala de clasă.

Pentru nivelurile primar și gimnazial, reforma învățământului a fost proiectată multidimensional și structurată pe următoarele componente:

proiectarea și dezvoltarea curriculum-ului, prin care s-a urmărit realizarea, evaluarea și aplicarea unui nou curriculum național, în concordanță cu o concepție sistematic elaborată asupra planurilor de învățământ;

formarea profesorilor, restructurarea sistemului de formare inițială a cadrelor didactice, perfecționarea cadrelor didactice în perspectiva introducerii noului curriculum și a noilor manuale școlare;

examinare și evaluare: îmbunătățirea calității și obiectivității examinării și evaluării în învățământul preuniversitar;

diseminarea planurilor de învățământ și a programelor școlare și crearea unei piețe a manualelor școlare;

elaborarea standardelor ocupaționale, prin orientarea și fundamentarea conținutului disciplinelor de pregătire tehnologică, a modalităților de testare și evaluare, a programelor de pregătire practică;

Îmbunătățirea mecanismelor de finanțare și de management ale învățământului.

Reforma învățământului inițiată în România la nivel preuniversitar în decembrie 1997 înseamnă valorificarea și activarea sistemică și sistematică a tuturor componentelor implicate în procesul curricular, astfel încât să se asigure compatibilizarea performanțelor educaționale și sociale ale învățământului românesc cu cele ale sistemelor de învățământ contemporane, cu adevărat performante. Ministrul Educației din acea perioadă – profesorul universitar doctor Andrei Marga – este personalitatea de care se leagă în cea mai mare măsură demersurile de concepere „proiectare și implementare a reformei învățământului preuniversitar românesc grație imprimării unei viziuni articulate rațional, coerente și unei dinamici remarcabile pârghiilor, mecanismelor, componentelor și etapelor reformei, pentru toate zonele și nivelurile sistemului de învățământ. „Abordarea comprehensivă (a reformei – n.a.) s-a făcut de-abia sub mandatul ministrului Andrei Marga, care a reușit să imprime o viziune coerentă și o dinamică remarcabilă mecanismelor și etapelor reformei [...] o articulare rațională a schimbărilor din toate palierele și zonele sistemului (de învățământ – n.a.)” (D. Georgescu, 1998).

2. Repere strategice de elaborare a curriculum-ului

Elaborarea – după 1994 – a noilor programe școlare și a manualelor școlare alternative a urmărit formarea treptată și cristalizarea unei noi culturi curriculare, caracterizată prin următoarele dimensiuni:

centrarea procesului de învățământ pe formarea capacităților, competențelor și a atitudinilor și articularea obiectivelor educaționale urmărite cu conținuturile curriculare, cu tipurile de activități de învățare și cu modalitățile de evaluare;

promovarea consecventă a unei noi logici didactice, care să transforme „școala centrată pe profesor” în „școala centrată pe elev”, centrarea actului educativ pe elev și pe activitatea procesuală de învățare desfășurată de acesta (și nu pe cunoștințe), asigurarea caracterului activ și interactiv al instruirii și dezvoltarea creativității

elevilor; adoptarea unei viziuni inter și transdisciplinare în construirea curriculum-ului școlar, astfel încât să se asigure corelațiile și articulările necesare în interiorul disciplinelor (intradisciplinar), între discipline (interdisciplinar), precum și conectarea și reconectarea formării elevilor la particularitățile, nevoile și solicitările educaționale specifice ale comunității din care provin și la preocupările, interesele și aptitudinile lor;

posibilitatea realizării unor parcursuri școlare și educaționale diferențiate și individualizate, motivante pentru elevi și favorizante pentru dezvoltarea și împlinirea lor personală, prin flexibilizarea ofertei educaționale a școlii, respectiv prin structurarea unui învățământ pentru fiecare, pentru elevul concret și nu a unui învățământ unic și uniform pentru toți elevii;

abordarea curriculum-ului în strânsă corelație cu problematica evaluării didactice, respectiv a evaluării performanțelor școlare ale elevilor, a certificării cunoștințelor, competențelor și atitudinilor, precum și cu problematica formării inițiale și continue a cadrelor didactice și a managerilor școlari.

Întemeierea reformei curriculare românești este asigurată de orientările de politică educațională, respectiv de un sistem de principii directe care include două categorii (vezi tema „Produsele curriculare”):

- Principii generale de politică educațională: principiul descentralizării curriculum-ului, principiul flexibilizării curriculum-ului, principiul descongestionării, principiul eficienței, principiul compatibilizării cu standardele europene din învățământ;

- Principii de elaborare a noilor Planuri-cadru de învățământ: principiul selecției și ierarhizării culturale, principiul funcționalității, principiul coerenței (parcursului școlar), principiul egalității șanselor, principiul racordării la social.

Pe de altă parte, la un nivel mai general și cu impact puternic pentru elaborarea filosofiei reformei curriculare și pentru implementarea acesteia, s-au aflat premisele teoretice și epistemologice referitoare la natura cunoașterii și, implicit, a cunoașterii școlare și a rolului educației în societatea contemporană, valorile fundamentale implicate în elaborarea politicilor educaționale, articularea și coerența lor

Cu valoare de elemente de orientare operațională, în teoria

curriculum-ului s-au formulat principii de elaborare a curriculum-ului școlar, care alcătuiesc un sistem cu patru componente:

a) Principii referitoare la curriculum în ansamblul său

— Curriculum-ul trebuie să fie elaborat în conformitate cu idealul educațional al școlii românești.

— Curriculum-ul trebuie să respecte particularitățile de vârstă ale elevilor, precum și principiile de psihologie a învățării.

— Curriculum-ul trebuie să ajute elevii să își descopere și să își valorifice la maximum disponibilitățile și potențialul de care dispun.

— Curriculum-ul trebuie să stimuleze și să dezvolte gândirea divergentă, critică și creativă a elevilor.

— Curriculum-ul trebuie să reflecte adecvat dinamica valorilor socio-culturale specifice unei societăți deschise și democratice și să contribuie la studierea și prospectarea dinamicii sociale și culturale a societății.

b) Principii care se referă la activitatea de învățare

— Elevii adoptă stiluri, tehnici, procedee de învățare diferite și înregistrează ritmuri de învățare diferite.

— Activitatea de învățare are la bază eforturi intelectuale și motrice continue, implicare afectivă, (auto) motivație și autodisciplină.

— Învățarea se poate realiza în cadrul activităților individuale și de grup.

— Activitatea de învățare își propune formarea și dezvoltarea de capacități, competențe, abilități, atitudini, comportamente, conduite etc. Și însușirea de cunoștințe.

— La baza activității de învățare stă stea interesele și nevoile educaționale ale elevilor, pentru a se contribui eficient la dezvoltarea personalității lor și la integrarea lor activă în viața socială și profesională.

c) Principii care se referă la activitatea de predare

— Cadrele didactice să propună situații de învățare diverse și eficiente, care să permită atingerea obiectivelor instructiv-educative urmărite.

— Activitatea de predare să stimuleze și să susțină nfrtrivația elevilor pentru învățarea continuă, permanentă.

— Cadrele didactice să descopere și să dezvolte aptitudinile elevilor, să răspundă intereselor și nevoilor lor educaționale.

— Activitatea de predare presupune nu numai transmiterea de

cunoștințe, ci și formarea de competențe, comportamente, atitudini, conduite etc.

— Activitatea de predare să dea posibilitatea elevilor să realizeze transferuri de cunoștințe și de competențe, în maniere intrași interdisciplinare.

— Activitatea de predare să se deruleze în contexte educaționale care să realizeze, cât mai strâns, legătura dintre activitatea instructiv-educativă din școală și viața cotidiană.

d) Principii care se referă la activitatea de evaluare

— Activitatea de evaluare didactică reprezintă o dimensiune esențială a procesului curricular și o practică sistematică în sala de clasă.

— Evaluarea didactică trebuie să se realizeze prin valorificarea unor strategii de evaluare flexibile, respectiv a unor metode, tehnici și procedee de evaluare diverse, adecvate contextelor educaționale.

— Evaluarea didactică trebuie să reprezinte un proces formativ și reglator, care informează agenții educaționali în legătură cu calitatea și rezultatele activității instructiv-educative.

— Evaluarea didactică trebuie să îi sprijine pe elevi să realizeze o autoevaluare corectă și să își optimizeze permanent rezultatele școlare.

— Evaluarea didactică se fundamentează pe standarde curriculare de performanță, orientate spre ceea ce va fi elevul capabil să realizeze la finalizarea parcursului său școlar și la intrarea în viața socială.

Valorificându-se considerațiile principiale enumerate, în elaborarea liniilor și a opțiunilor strategice ale reformei curriculare românești s-a urmărit asigurarea compatibilității cu proiecțiile pentru secolul al XXI-lea, în principal, valorificându-se următoarele repere strategice fundamentale de construire a curriculum-ului:

1) raportarea la dinamica și nevoile actuale ale sistemului de învățământ românesc, dar mai ales la finalitățile de perspectivă ale acestuia, configurate de evoluțiile înregistrate la nivelul societății și consemnate în diverse documente de politică educațională;

2) raportarea la tendințele actuale și la criteriile internaționale general-acceptate în domeniul reformelor curriculare;

3) raportarea la tradițiile autentice și valoroase și la unele elemente ale sistemului românesc de învățământ, care corespund

pertinent din punctul de vedere al reformei curriculare aflate în derulare.

Ca repere strategice specifice demersurilor de elaborare a programelor școlare românești, se pot aminti:

1) nivelul, configurația, varietatea și complexitatea intereselor educaționale ale elevilor;

2) dinamica multiplicării permanente a domeniilor de cunoaștere;

3) exigențele care se impun pentru demersurile de formare și modelare a personalității elevilor într-o lume aflată în schimbare.

Curriculum-ul Național din România a fost elaborat ca urmare a unei activități intense de conceptualizare, de legiferare și de implementare a unor opțiuni curriculare care au avut în vedere necesitatea asigurării caracterului omogen al parcursului școlar, respectiv coerența întregii construcții curriculare.

Conceput în acord cu filosofia reformei învățământului românesc, Curriculum-ul Național a fost elaborat astfel încât să inducă o schimbare de tip democratic a practicilor educative din școală, în sensul accentuării individualizării demersurilor de învățare ale elevilor, până la luarea în considerare a opțiunilor elevilor și părinților în alcătuirea programului școlar. Procesul de elaborare a noului curriculum a fost guvernat de următorul ansamblu de standarde de sistem:

adecvarea curriculum-ului în ansamblul său la contextul socio-cultural național și internațional actual;

permeabilitatea curriculum-ului național față de evoluțiile în domeniu înregistrate pe plan internațional;

coerența, asigurată la nivelul relației dintre curriculum și finalitățile sistemului de învățământ, precum și la nivelul diferitelor componente intrinsece ale sale, între care este necesar să se stabilească o complementaritate organică;

pertinența curriculum-ului în raport cu obiectivele educaționale urmărite, cu conținuturile și cu ariile curriculare;

articularea optimă a etapelor procesului curricular considerat în ansamblul său: proiectare, elaborare, aplicare/implementare, monitorizare, evaluare, revizuire permanentă;

transparența curriculum-ului pentru toți agenții educaționali implicați.

Experiența în domeniul reformei învățământului românesc acumulată până în prezent permite detașarea unor criterii generale pentru relevanța și coerența funcțională și metodologică a curriculum-ului:

- Centrarea curriculum-ului pe obiective care să urmărească formarea de capacități, competențe și atitudini;

- Construirea explicită a unei paradigme educaționale adecvate la nivelul fiecărei discipline de studiu;

- Asigurarea unui nivel mediu de generalitate și de complexitate a obiectivelor cadru și de referință și a standardelor curriculare de performanță;

- Proiectarea unor variante de activități de învățare centrate pe elev, care să îl activeze pe acesta și să asigure atingerea obiectivelor și a standardelor propuse;

- Selectarea științifică a unor conținuturi semnificative, relevante pentru formarea și modelarea personalității elevului;

- Contribuția la dezvoltarea personală, individuală concordantă cu cerințele unei societăți a cunoașterii, a unei societăți bazate pe respectul pentru ființa umană.

3. Reforma conținuturilor – componentă a reformei curriculare

Conceptul complex de „curriculum”, grație dimensiunilor sale structurală și operațională, conferă reformei conținuturilor (vezi tema „Conținutul învățământului – vector al curriculum-ului”) dinamism, deschidere și globalitate, urmărind asigurarea interdependențelor sistemice firești dintre componentele structurale ale programelor educaționale: plan de învățământ, programă școlară, manuale școlare, strategiile de instruire, resursele metodologice, resursele materiale, strategiile de evaluare.

Reforma conținuturilor învățământului valorifică în mare măsură două concepte moderne în educație: „abordarea sistemică” și „curriculum-ul”, răspunzând la noile finalități educaționale prin generarea unor transformări educaționale structural-sistemice. Astfel, reforma conținuturilor învățământului este strâns corelată cu metodologia elaborării curriculum-ului, demers care, în viziunea lui L. D’Hainaut (coord., 1981, p. 108), trebuie să debuteze cu „o analiză a politicii educației și a valorilor ei”.

Elaborarea curriculum-ului și, implicit, a conținuturilor curriculare presupune, pe de o parte, traducerea în termeni

operaționali a finalităților macrostructurale ale sistemului de învățământ, iar, pe de altă parte, a cerințelor psihologice și pedagogice ale învățării, care fundamentează modelarea personalității elevului sub influența intervențiilor formative și informative. Trebuie, însă, să subliniem că modificarea conținutului instruirii nu atrage după sine în mod automat reformarea planurilor de învățământ și a programelor școlare; de asemenea, a devenit evident că introducerea de noi conținuturi curriculare nu se poate realiza în manieră aditivă, cumulativă, exclusiv lineară, ci, dimpotrivă, prin regândirea și remanierea lor în viziune sistemică, astfel încât să se asigure coerența și logica lor internă și, totodată, descongestionarea care este posibilă. „Criteriul valoric privește nivelul „competenței informației”, care poate fi definit prin două coordonate esențiale: (a) conținutul (re) proiectat în virtutea faptului că orice informație nouă se bazează pe o informație anterioară; (b) forma dezvoltată corespunzător „nevoilor și intereselor subiectului? și cunoștințelor active stăpânite și valorificate de acesta”. (L. D’Hainaut, coord... 1981, p. 11;

La rândul lor, informațiile stimulează reforma curriculară grație corelării accentuate a conținutului instruirii cu metodologiile selectate în funcție de criterii strategice generale, care (re)structurează în permanență acțiunile educaționale în scopul optimizării lor. În termeni pragmatici, reforma curriculară impune o „nouă metodologie în conceperea conținuturilor învățământului de mâine” (G. Văideanu, 1988, p. 167), un învățământ care „va trebui să aleagă & între tradiționalism și orientare progresivă, între (creșteri incoerente și coerență, între dezechilibrarea și sufocarea programelor și sinteze reușite, între instabilitate sau echivoc și continuitate în schimbare” (idem, p. 163). În viziunea autorului menționat, o nouă metodologie de concepere a conținuturilor ar trebui să se caracterizeze prin: globalitate în raport cu sursele conținutului învățământului; coerență – conferită de relația dintre conținuturi, pe de o parte, și, pe de altă parte, finalitățile educaționale și principiile de bază implicate în activitatea de proiectare; echilibru – conferit de particularitățile procesului curricular global și coerent, care contribuie la optimizarea proceselor de învățare, la asigurarea caracterului sistematic al învățării și al progresului școlar.

4. Documente de referință pentru politica educațională în domeniul curriculum-ului

Principalele opțiuni ale reformei curriculare în învățământul primar și gimnazial au fost definite, într-o formă preliminară, în Cartea albă a reformei învățământului românesc (1994), precum și în documentele Proiectului de reformă a învățământului preuniversitar (Education Reform Project – RO-3742), încheiate și ratificate printr-o înțelegere între Guvernul României și Banca Mondială, privind acordarea unui împrumut în vederea implementării acestei reforme.

Ulterior, un rol determinant în clarificarea și definirea opțiunilor în cauză l-au avut documentele de politică educațională în domeniul curriculumului, publicate la finele anilor '90 – Curriculum Național. Cadru de referință pentru învățământul obligatoriu (1998) și Curriculum Național. Planul-cadru de învățământ (1998).

5. Impactul reformei de curriculum în învățământul obligatoriu

Cu certitudine, demararea reformei comprehensive a învățământului și elaborarea noului curriculum au reprezentat acțiuni de referință în societatea românească a anilor 1997 și 2000 și au marcat cu totul semnificativ evoluția sistemului educațional românesc.

O radiografie a stadiului implementării reformei curriculare și a impactului acesteia în învățământul primar și gimnazial (respectiv în învățământul obligatoriu sau de baza) a fost realizată în contextul unei cercetări pedagogice derulate între 1999 și 2000. Cercetarea este descrisă comprehensiv (proiectare, realizare, instrumente de cercetare, rezultate, analize calitative și cantitative, concluzii și recomandări educaționale) în lucrarea Reformă și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu, coordonator prof. univ. dr. Lazăr Vlăsceanu, grup de coordonare: prof. univ. dr. Adrian Neculau, prof. univ. dr. Adrian Miroiu, prof. univ. dr. Ioan Mărginean, apărută în 2001, la București, elaborată sub egida Ministerului Educației și Cercetării, a Consiliului Național pentru Curriculum și a Centrului Educația 2000 +, precum și în lucrarea Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculum-ul învățământului obligatoriu, coordonator prof. univ. dr. Lazăr Vlăsceanu, elaborată sub egida Centrului Educația 2000 +, București.

Reforma de curriculum din România a avut ca rezultate strategice majore următoarele: a a generat o mișcare inovativă care include o mare parte din personalul didactic și care se bazează pe noi planuri de învățământ, pe noi programe școlare, unice la nivel național, pe manuale alternative cu caliciți superioare din punctul de vedere al

potențialului pedagogic de stimulare a elevilor pentru activitatea de învățare și de autoînvățare; practic, învățământul a foredefinit ca proces activ, interactiv și centrat pe elev și pe activitatea de învățare și de formare a acestuia;

a indus o nouă logică didactică menită a transforma „școala profesorului” în „școală a elevului”; profesorul are libertatea și responsabilitatea acțiunilor de organizare a programelor de învățare ale elevului și de construire a unor situații de învățare diverse; rezultatele școlare obținute confirmă sau infirmă eficiența demersurilor didactice;

a consacrat un nou „cod curricular”, care a fost asimilat de o „masă critică” a personalului didactic, ceea ce a făcut reforma ireversibilă și a impus continuitatea – însoțită de inevitabile îmbunătățiri – ca reprezentând calea de urmat în viitoarele opțiuni de politică educațională.

Alături de aceste rezultate strategice majore, sunt demne de menționat următoarele rezultate și aspecte pozitive, legate de dimensiunea operațională a realizării reformei de curriculum:

elaborarea de texte și documente teoretice de conceptualizare în domeniul curriculum-ului de către specialiști de la Institutul de Științe ale Educației;

elaborarea unui Curriculum Național coerent și unitar, prin adoptarea unor principii și modele valide de elaborare a curriculum-ului, care valorizează obiectivele educaționale în selectarea elementelor de conținut și în asigurarea coerenței orizontale și verticale a curriculum-ului; Noul Curriculum Național reprezintă una din principalele opere intelectuale ale deceniului (A. Marga, 2007, p. 49);

descentralizarea parțială a curriculum-ului prin asigurarea dinamicii între Curriculum-ul Național (central), recomandat de Minister, și curriculum-ul la decizia școlii, segment care este elaborat la nivelul unităților școlare;

acordarea unei mai mari libertăți și autonomii de decizie curriculară școlilor (care sunt mai aproape de nevoile educaționale ale elevilor și care sunt capabile să adapteze mai eficient conținuturile la acestea) prin asigurarea dinamicii dintre segmentele obligatorii (trunchiul comun) și cele opțional electiv ale curriculum-ului, în sensul creșterii substanțiale a ponderii celor din urmă în vederea

asigurării parcursurilor individuale de învățare, prin oferirea oportunității ca elevii să își aleagă propriile trasee educaționale;

elaborarea de noi planuri de învățământ, de noi programe școlare unice la nivel național și de manuale școlare alternative pentru întreg parcursul școlar, respectiv de la clasa I la clasa a XII-a;

trecerea – prin intermendiul noului curriculum – de la programele școlare tradiționale centrate aproape exclusiv pe acumularea de informație spre o proiectare curriculară de tip dinamic și deschis, care valorizează un model centrat pe competențe; acesta din urmă va viza formarea și dezvoltarea unor capacități și competențe intelectuale și acționale funcționale, a unui univers atitudinal și motivațional profund, precum și a unui tip complex de cunoaștere și formare, care vor asigura, grație complementarității, adaptarea activă și flexibilă a tinerilor la exigențele mereu în schimbare ale societății;

degajarea materiei de studiu, reducerea supraîncărcării informaționale, accentuarea componentei de profunzime în defavoarea celei de extensiune și creșterea, în acest fel, a productivității curriculum-ului;

asigurarea coerenței orizontale dintre diversele curricula pe discipline;

asigurarea unei mai mari coerențe inter și transdisciplinare între curricula diverselor discipline;

eliminarea inconsecvențelor științifice – pedagogice, didactice și de specialitate;

Introducerea în curriculum-ul învățământului obligatoriu – ca elemente de concepție noi – a activităților de învățare, care au un rol în orientarea demersurilor didactice spre centrarea acestora pe elev;

Instaurarea unei noi structurări a anului școlar și academic;

fundamentarea științifică a evaluării didactice (inclusiv prin elaborarea standardelor de performanță școlară și universitară) și a evaluării instituționale;

formarea viitorilor conceptori de curriculum, inclusiv a cadrelor didactice implicate în structurile de elaborare a noului curriculum;

revizuirea sistemelor de pregătire inițială și de formare continuă a cadrelor didactice;

reorganizarea rețelei școlare;

crearea noii interacțiuni învățământ – mediu înconjurător economic și social;

Implicarea familiei în stabilirea proiectului școlii;
ameliorarea infrastructurii și conectarea la tehnologiile informaționale, realizarea de investiții locale în unitățile școlare;
relansarea învățământului rural.

Mișcarea inovați va inițiată în anul 1997 a favorizat punerea cadrelor didactice, a catedrelor, a școlilor, a părinților și a comunității în fața limitelor habitusurilor educaționale vechi, însă schimbările prefigurate și rezultatele ce abia prindeau contur au fost stopate, în mod total nejustificat, imediat după anul 2000.

Date fiind noutățile extrem de semnificative atrase de această mișcare inovativă în educație, lipsa totală de cultură curriculară și de experiență românească în materie de curriculum, nu este deloc de mirare că au apărut controverse, neînțelegeri și greutăți pe durata elaborării programelor cadru și a segmentelor de curriculum școlar. Amintim câteva disfuncții și nerealizări, caracteristice perioadei reformei curriculare din România, respectiv perioadei anilor 1997 – 2000:

- Limite în promovarea și mediatizarea corectă a programului de reformă;

- Inadecvarea suficientă a ritmului schimbărilor la posibilitățile locale reale de conceptualizare a reformei și a implicațiilor acesteia, ceea ce a generat insuficiența sau chiar lipsa demersurilor de pregătire a cadrelor didactice pentru a recepta și accepta reforma în cunoștință de cauză și inexistența unui cadru funcțional de diseminare a ideilor reformatoare, a reglementărilor și documentelor curriculare, a rezultatelor obținute;

- Dificultățile de asimilare a codului curricular, a limbajului specific domeniului curriculum-ului, care au determinat dificultăți de conceptualizare, de gândire, de aplicație, de operaționalizare în manieră sistemică;

- Insuficienta pregătire și mediatizare a filosofiei/de structurare a noilor programe școlare, înainte de introducerea în sistem a noilor manuale școlare (demers perceput, adesea, ca fiind unul tehnicist, rigid, lipsit de substanță);

- Inexistența unei interdependențe între componentele reformei: curriculum – formare – și perfecționare – evaluare – management – descentralizare;

- Programele pentru învățământul primar au rămas centrate

pe conținuturi și nu pe obiective, așa cum reiese din intențiile formulate în notele de prezentare; modalitățile de operaționalizare a temelor impun menținerea atenției cadrului didactic pe transmiterea de informații și nu pe formarea de capacități și competențe;

- Unele obiective se mențin în zona declarativă, neputând fi transpuse în „ținte de atins” și nici evaluate;

- Ruptura conceptuală (pedagogică și didactică) dintre documentele curriculare specifice învățământului primar și celui gimnazial;

- Insuficienta articulare a programelor din învățământul primar pe orizontală, în cadrul aceleiași clase, și pe verticală, vizând evoluția disciplinei de la clasa I la clasa a IV-a și slaba lor articulare cu segmentul preșcolar și cu cel gimnazial;

- Confuziile în implementarea curriculum-ului local, care este, mai degrabă, la decizia comunității, a mediului economic și social aflat în proximitate și a celui la decizia școlii, care în mod greșit a fost înțeles ca fiind elaborat și asumat exclusiv de către școală.

Disfuncțiile la care ne-am referit au fost cauzate, printre altele, de următoarele realități educaționale:

- Lipsa unei coordonări ferme – realizate de către structurile instituționale și persoanele abilitate în acest sens – a activității de elaborare curriculară desfășurate la diverse niveluri, aceasta fundamentându-se de cele mai multe ori pe viziunea personală a coordonatorilor grupurilor de lucru;

- Lipsa unui sistem organizat științific de formare inițială și continuă a conectorilor de curriculum și a celor implicați în realizarea curriculum-ului; insuficienta colaborare profesională a conectorilor de curriculum;

- Prevalarea – la unii dintre componenții grupurilor de lucru – a interesului centrat excesiv pe conținuturile disciplinei;

- Incompatibilitatea conceptuală și managerială dintre conectorii de curriculum care elaborau efectiv curricula pe discipline în cadrul Proiectului cofinanțat de Guvernul României și de Banca Mondială (Grupurile de lucru, Comisiile de coordonare, Consiliul Național pentru Curriculum) și decidenții care aprobau aceste curricula (Președintele și membrii Comisiilor naționale pe discipline).

În ciuda acestor disfuncții și neîmpliniri, reforma curriculară din România rămâne o sursă permanentă de reflecții, de confruntare

de idei, de dezbateri, propuneri și contradicții pentru educația din România și, totodată, o sursă de maximă relevanță pentru construirea de experiențe educaționale benefice și constructive, care să creeze premisele continuării inovațiilor în sistemul educațional.

Esențializarea și explicitarea conținutului prin intermediul unor organizatori cognitivi/scheme:

Relații între Cercetarea pedagogică, inovația și reforma în educație

Cercetarea în educație

Explicarea și înțelegerea activității educaționale

Prospectarea educației

Ameliorarea și optimizarea activităților educaționale

Producerea de schimbări și înnoiți în educație

Producerea de inovații în educație

Generalizarea practicilor educative pozitive

Realizarea reformei educaționale (inovație macroeducațională)

Sarcini de reflecție și exerciții aplicative:

(1) Analizați următorul citat: „În cazul în care nu redeschidem neîntârziat dezbaterea asupra reformei și nu dăm semne clare ale reformei efective, vechile abordări și structuri ne vor cotropi [...] învățământul este mai mult decât o prioritate națională, [el este] o problemă a celor mai mulți dintre cetățeni, elevi, studenți, profesori, părinți, beneficiari și [este] o problemă de a cărei rezolvare depinde reforma cuprinzătoare a societății românești” (A. Marga, 1998 a).

Analizați și argumentați următoarele aserțiuni:

1. „O reformă a educației sau a curriculum-ului este în mod frecvent consecința necesară a unui proiect de reformă globală a societății [...] în alte situații, reforma educației contribuie la realizarea unui anumit proiect (economic, profesional) sau, odată pusă în aplicare, are influențe importante asupra altor sectoare și structuri ale societății”. (D’Hainaut, L. coord., 1981, p. 46)

2. „O reformă a educației este o contribuție directă și indispensabilă la dezvoltarea societății [...]” (ibidem, 1981, p. 46)

3. „Structurile necesare unei reforme școlare depășesc cadrul sistemului de educație”. (ibidem, p. 46)

(3) Os a Analizați următorul citat:

„Prin atacarea structurii de adaptare internă, unde se află «zonele critice în integrarea sistemului», reforma determină

regândirea raporturilor pedagogice dintre nivelurile și treptele de școlaritate, dintre acestea și conținuturile proiectate, dintre conducerea managerială, de concepție, și cea administrativă, de execuție, dintre oferta de instrucție inițială și cererea socială ulterioară.

Reforma încearcă să rezolve astfel conflicte reale sau virtuale care apar la nivelurile structurii sistemului de învățământ – ca tot atâtea surse de dezechilibru pedagogic și social – între:

- (a) familie-școală;
- (b) profesori de diferite specialități, trepte, cicluri școlare;
- (c) elevi-diplome;
- (d) grupul specialiștilor de la catedră-grupul administratorilor;
- (e) toți «actorii educației», în momentul repartizării resurselor”.

(S. Cristea, 1994, p. 101)

Exemplificați categoriile (a) – (e) cu conflicte reale sau virtuale și propuneți soluții pentru depășirea acestora.

(4) Explicați de ce o reformă a învățământului promovează o paradigmă a educației, evidențiind schimbările calitative înregistrate la nivelul finalităților pedagogice macrostructurale, al proiectării unei noi structuri a sistemului de învățământ și al proiectării didactice microstructurale (realizate la micronivel pedagogic).

(5) Realizați un eseu reflexiv/Organizați o dezbatere pe tema Reformele educaționale și mentalitățile, în care să evidențiați necesitatea schimbării de mentalitate a celor care sunt chemați să realizeze reforma curriculară în instituțiile de învățământ – de la mentalitatea de așteptare pasivă la mentalitatea care favorizează acceptare activă și critică, inițiativa personală, implicarea proprie și competiția.

(6) Identificați recomandarea pedagogică pe care o sugerează următorul citat:

„Reforma «curriculară» asigură astfel, integral, «competența informației», care dobândește valențe formative suplimentare prin raportarea permanentă a conținutului la obiective și la metodă, precum și la sistemul de evaluare” (S. Cristea, 1994, p. 115).

(7) f când devine o reformă curriculară realitate pedagogică și socială? Dar o reformă educațională?

(8)? 0

Reflecțați la necesitatea realizării reformei curriculare la

micronivel pedagogic. Identificați implicațiile la nivelul managementului școlar, referindu-vă inclusiv la responsabilitățile și libertățile profesionale ale cadrului didactic, precum și la (auto perfecționarea acestuia.

(9), Explicați de ce procesul de reformă a curriculum-ului este continuu:

„Fie că este vorba de pregătirea încredințată de către oamenii politici cercetătorilor, fie că este vorba de adaptarea conținuturilor, încredințată celor ce educă, reforma curriculum-ului constituie o activitate continuă” (D’Hainaut, L. coord., 1981, p. 47).

Dați o definiție a conceptului de „cultură curriculară” și analizați-l, referindu-vă la adoptarea accepțiunii procesuale a conceptului de curriculum în teoria și practica educației și în reforma curriculară.

O. e mt

(11) Reflectați la faptul că în sistemul de învățământ românesc primele elemente ale culturii curriculare au apărut după anul 1990, când a început să fie utilizat conceptul de „curriculum”, precum și la modul în care s-a dezvoltat cultura curriculară odată cu lansarea reformei comprehensive, cuprinzătoare a învățământului românesc.

(12) Identificați o situație-problemă în demersurile de reformare curriculară.

Identificați posibile soluții, formulați criterii pentru analiza soluțiilor, evaluați-le pertinenta și propuneți o decizie de politică educațională.

(13) Noul Curriculum Național se adresează unor elevi care se vor integra în viața socială și profesională în anii următori, când condițiile culturale, economice, sociale și politice vor fi schimbate. Enumerați cele mai importante schimbări care se prefigurează la nivel cultural și economic, pe plan intern și internațional și implicațiile lor la nivelul conceperii curriculum-ului școlar și universitar.

(W) e Reforma curriculară din România a valorificat – ca modalitate de particularizare a ofertei educaționale la cerințele locale și la potențialul real al fiecărei clase de elevi – manualele școlare alternative. Arătați care sunt pârgھیle pedagogice prin intermediul cărora manualele alternative asigură această funcție.

(15) i, /jf Explicați de ce conceptul de „curriculum” este supus, în permanență, unui demers de precizare, nuanțare, extindere a ariei

sale semantice, ca urmare a concluziilor din domeniile practicii curriculare, al cercetării curriculum-ului și al reformei curriculare.

Sugestii pentru luarea notițelor:

Organizați-vă studiul temej & în manieră sistemică, porpind de la osserie de concepte și sintagme-cheie corelat-cu tema discutmi. Stabiliți/actorii favorizanți și frenatori, precum și sarcinile” și implicațiile reformei curriculare românești, atât la macronivel, cât și la micronivel pedagogic.

Analizați și corelați principalele etape strategice parcurse – imediat după anul 1989 – la nivelul politicii educaționale românești.

Exersați-vă atitudinea critică și spiritul critic-reanzând o analiză critic-constructivă a rezultatelor pozitive ale aplicării noului Curriculum Național, dar și a disfuncțiilor și a nerealizărilor-dînregistra-Malorificați în această analiză propriile experiențe educaționale și propriile experiențe de învățare trăite& profesori, elevi, studenți, părinți, cetățeni ș.a.m.d.

Recomandări bibliografice pentru studiul individual:

Bibliografie selectivă:

Chiș, V. (2001), Activitatea profesorului între curriculum și evaluare, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Crețu, C. (2000), Teoria curriculum-ului și conținuturile educației – Curs, Editura Universității „Al. I. Cuza”, Iași. &

Marga, A. (1998 a), Reforma învățământului acum, Ministerul Educației Naționale, Buletin Informativ nr. 1.

Marga, A. (1998 b), Reforma învățământului acum, Editura Școala Românească, București.

Marga, A. (2007) 9 m7 reformei. 1997 – 2000, ediția a II-a, Editura Fundației pentru Studii Europene, Cluj-Napoca.

Miroiu, A. (coord.) (1998), învățământul românesc azi, Editura Polirom.

Iași.

Văideanu, G. (1988), Educația la frontiera dintre milenii, Editura Politică, București v (

Vlăsceanu, L. (coord.) (2001), Reformă și continuitate în curriculum-ul învățământului obligatoriu, Ministerul Educației și Cercetări-Consiliul Național pentru Curriculum, Centrul Educația 2000 +, București. x

Vlăsceanu, L. (coord.) (2001), Școala la răscruce. Schimbare și

continuitate în curriculum-ul învățământului obligatoriu, Educația 2000 +, București.

Bibliografie recomandată pentru aprofundări:

Ciolan, L; Crișan, Al; Dworski, M.; Georgescu, D.; Oghină, D.; Sarivan, L.; Singer, M. (2000), The New National Curriculum, Ministerul Educației Naționale, București.

Criștea, S. (1994), Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București.

D'Hainaut, L. (coord.) (1981), Programe de învățământ și educație permanentă, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Georgescu, D. (1999), Reforma învățământului – o șansă pentru schimbarea de mentalitate, Editura Trei, București.

Georgescu, D. (1998), „Reforma învățământului preuniversitar – câteva precizări necesare”, în volumul Reforma învățământului românesc: Reforma acum., Ministerul Educației Naționale, București.

Korka, M. (2000), Reforma învățământului de la opțiuni strategice la acțiune, Editura Punct, București.

Marga, A. (1999), Reforma învățământului și „provocările” noului secol, Colegiul Noua Europă, București.

Marga, A. (1999), Educația în tranziție, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Păun, E.; Potolea, D. (coord.) (2002), Pedagogie. Fundamentări, teoretice și demersuri aplicative, Editura Polirom, Iași.

Stane în, M. (1999), Reforma conținuturilor învățământului. Cadru metodologic, Editura Polirom, Iași.

Ungureanu, D. (1999), Educație și curriculum, Editura Eurostampa, Timișoara.

* * * (1993), Ministerul învățământului, Institutul de Științe ale Educației, Reforma învățământului din România: condiții și perspective, București.

* * * (1994), Ministerul învățământului, Cartea albă a reformei învățământului românesc, București.

* * * (1998), Ministerul Educației Naționale, Reforma învățământului românesc. Reforma „ACUM”, București.

* * * (1998), Ministerul Educației Naționale, Curriculum Național. Cadru de referință pentru învățământul obligatoriu, București.

* * * (1998), Ministerul Educației Naționale, Curriculum

Național. Planul-cadru de învățământ, București.

***** (1998)**, Ministerul Educației Naționale, Comisia Națională de Reformă a Planurilor de învățământ, Plan cadru pentru învățământul Preuniversitar, București.

***** (1999)** Curriculum Național – Planuri cadru de învățământ pentru învățământul preuniversitar, Consiliul Național pentru Curriculum, Editura Corint, București.

***** (2003)** Ministerul Educației și Cercetării, Reforma învățământului obligatoriu din România, București.

www.edu.ro, Reforma învățământului obligatoriu în România.

<http://www.edu.ro>.

<http://cnc.ise.ro>.

Editura Paralela 45

Pitești, jud. Argeș, cod 110174, str. Frații Golești 128 – 130; tel. /fax: **(0248) 63.14.39**; **(0248) 63.14.92**; **(0248) 21.45.33**; e-mail: redactieedituraparelela45.ro

București, cod 71341, Piața Presei Libere nr. 1, Casa Presei Libere, corp C2, mezanin 6 – 7 – 8, sector 1; tel. /fax: **(021) 317.90.28**; e-mail: bucurestiedituraparelela45.ro

Cluj-Napoca, jud. Cluj, cod 400153, str. Ion Popeslu-Voitești 1 – 3, al. D, sc. 3, ap. 43; tel. /fax: **(0264) 43.40.31**; e-mail: depe1@edituraparelela45.ro

COMENZI – CARTEA PRIN POȘTA EDITURA PARALELA 45

Pitești, jud. Argeș, cod 110174, str. Frații Golești 128 – 130 Tel. /fax: 0248 214 533;

0248 631 439;

0248 631 492. E-mail: comenziedituraparelela45.ro sau accesați www.edituraparelela45.ro Condiții:

rabat între 5% și 25%;

taxele poștale sunt suportate de editură;

plata se face ramburs, la primirea coletului.

Tiparul executat la tipografia Editurii Paralela 45